



TESIS DOCTORAL

**LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LAS PROFESORAS
Y EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.
UNA PERSPECTIVA ÉMICA Y SOCIO-CULTURAL**

AUTORA: MAR DE LA CUEVA ORTEGA
DIRECTOR: IGNACIO MONTERO GARCÍA-CELAY



Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL
LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LAS
PROFESORAS Y EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO
EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. UNA PERSPECTIVA
ÉMICA Y SOCIO-CULTURAL

AUTORA: MAR DE LA CUEVA ORTEGA
DIRECTOR: IGNACIO MONTERO GARCÍA-CELAY

Madrid, 2017

Esta investigación ha sido financiada mediante una ayuda de posgrado para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) concedida por el Ministerio de Educación de España. (Referencia AP2010-2391)

A María y a Pablo

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha supuesto para mí un verdadero reto, un elemento de crecimiento personal, y la vivo como una puerta a nuevas oportunidades. Un camino propio pero que no hubiera sido posible sin las aportaciones y el apoyo de compañeros, amigos y familiares. Mi más sincero agradecimiento:

A la EI la Dehesa donde durante los años de trabajo en el aula me di cuenta de lo que faltaba en mi mochila emocional.

A M^a Ángeles Cremades de CEFOPP por la formación vivencial recibida y a Ros Bazán del Centro Los Pinos por acompañarme en lo personal, manteniéndome en el camino y facilitando que esta tesis llegara a buen puerto.

A las profesoras de los colegios por todo lo aprendido juntas y por su valentía, su sinceridad y su transparencia en estos años. Especialmente a Carmen y María por acogerme con cariño e invitarme a vivir y reflexionar con ellas.

A Nacho Montero por su guía en la tesis, pero sobre todo por el apoyo emocional, la comprensión y respeto con los que me ha acompañado en este proceso.

A mis compañeros del ECIC por todo lo compartido sobre metodología cualitativa y por ayudarme a tolerar la incertidumbre que un viaje como este conlleva. A Mariana Solari por la idea de crear este seminario y por sus valiosas aportaciones.

A los compañeros del aula FPI por darme pistas sobre los pasos a seguir y ser ejemplo de que se puede conseguir. Especialmente a María por mantenerme al corriente de todo, por su sonrisa y su esperanza.

A mis hermanos académicos más cercanos. Daniel García que también en su proyecto de investigación recogió que “Lo efectivo es lo afectivo”. Y a Guillermo

Molina en cuya tesis emergió la relación como un elemento educativo que explica. Gracias Dani por todos tus consejos, por responder siempre mis preguntas y por estar siempre disponible. Willy tu compañía en la distancia estos meses me ha permitido transitar este proceso con más alegría.

A mis compañeros de viaje Mary Luz Fernández y Enrique Callejas por acompañarme en la recogida de datos en las aulas y en la reflexión.

A mis padres, a mamá por transmitirme el amor a la educación y a papá por siempre preguntar y empujarme en el proceso.

A mi hermano Manuel por verme capaz y por sus ayudas técnicas con la edición de los vídeos.

A Fran por su aceptación y su esperar tranquilo y por la dedicación completa a nuestros hijos durante la redacción de la tesis.

Finalmente a mis hijos María y Pablo con los que cada día encuentro motivos para llevar a buen puerto mi deseo de aportar un granito de arena a la mejora de la educación.

ÍNDICE

PRÓLOGO	17
CAPÍTULO UNO. EMOCIÓN Y EDUCACIÓN.....	21
1. El motor: auge de la investigación en torno a las emociones	22
2. La importancia de las emociones en los procesos educativos	23
2.1. Los niños.....	23
2.2. Los profesores	24
3. El reto: sistemas educativos, políticas y formación	31
3.1. Un reto de los sistemas educativos.....	31
3.2. Legislación y currículum.....	32
3.3. Formación de los docentes.....	34
4. Diferentes aproximaciones desde la psicología de la educación	36
4.1. El Enfoque de la Inteligencia Emocional.....	37
4.2. El Enfoque del desarrollo y la autorregulación emocional.....	41
4.3. El Enfoque sociocultural	49
5. Conexión con teorías actuales de la emoción humana.....	63
CAPÍTULO DOS. METODOLOGÍA	67
1. Características de la investigación cualitativa.....	68
1.1. Acercarse con respeto para intentar comprender.....	68
1.2. El papel del investigador y emociones en el proceso de investigación	69
2. Estudio 1. Las ideas de las profesoras sobre la emoción en la educación	70
2.1. Objetivos del estudio de entrevistas	70
2.2. Participantes: selección, acceso y permanencia	70
2.3. Diseño y procedimiento	72
2.4. Materiales.....	75
2.5. Análisis de datos	75
3. Estudio 2. Etnografía sobre la emoción en la educación infantil	76
3.1. Objetivo.....	77
3.2. Participantes: selección, acceso y permanencia	77
3.3. Diseño y procedimiento	79

3.4. Análisis	85
4. Garantías.....	87
4.1. Criterios	88
4.2. Procedimientos para lograrlo	89
5. Criterios de transcripción	90
CAPÍTULO TRES. LAS IDEAS DE LAS PROFESORAS SOBRE LA EMOCIÓN EN LA EDUCACIÓN.....	93
1. Introducción	94
2. Qué importancia le dan a las emociones y se les da	94
3. Qué papel creen que tienen las maestras.....	98
4. Cómo trabajan las emociones en el aula.....	100
5. Cómo son las relaciones con los niños	101
6. Cómo son las relaciones con las familias	103
7. Cómo son las relaciones con los compañeros.....	104
8. La formación emocional del maestro: lo que se necesita	107
9. La formación emocional del maestro: cómo y cuándo	109
10. Discusión y conclusiones del análisis de las entrevistas.....	111
CAPÍTULO CUATRO. EL ESTAR DE LAS MAESTRAS EN EL AULA	119
1. Introducción	120
2. Necesidades, valoraciones y expectativas	123
2.1. Necesidad de control o confianza	123
2.2. Valoraciones sin juicio o con juicio	126
2.3. Expectativas positivas o negativas	127
3. Estado emocional habitual.....	128
3.1. Calma, placer y alegría.....	129
3.2. Tensión, malestar y enfado	129
3. Disponibilidad emocional: amplia o reducida	134
3.1. Disponibilidad amplia: escucha, diálogo y atención a las necesidades	134
3.2. Disponibilidad reducida: aplazar, cortar, reconducir	136
4. Situaciones críticas: oportunidad o sobrecarga	139
4.1. Oportunidad	139
4.2. Sobrecarga	139
5. Muestras de toma de conciencia	142

5.1. Autovaloración: éxito y satisfacción, o falta y frustración.....	142
5.2. Elementos fundamentales para el éxito.....	144
6. Conclusiones	148
CAPÍTULO CINCO. LA ESTRUCTURA QUE PERMITE	151
1. Introducción	152
2. Adulto que cuida y que pone límites.....	154
2.1. Adulto presente, localizable.....	154
2.2. Cuida	155
2.3. Pone límites	156
2.4. Fin último: crear un clima silencioso, tranquilo y positivo.....	159
3. Espacios y materiales	162
3.1. El espacio habla al niño	163
3.2. Rincones.....	164
3.3. Espacio abierto.....	170
3.4. Espacio personal.....	171
3.5. Autonomía.....	172
3.6. Orden y cuidado	173
3.7. Estética	174
4. Tiempos	175
4.1. Secuencia temporal.....	175
4.2. Tiempo para cada cosa	200
5. Normas.....	203
5.1. Necesarias y razonables para la vida en común.....	204
5.2. Acordadas por el grupo	206
5.3. Aplicadas desde la comprensión y la empatía	208
5.4. Afectos: está permitida la expresión emocional.....	210
6. Discursos	211
6.1. Está permitido expresar emociones.....	211
6.2. Nos cuidamos, la maestra nos cuida y cuidamos a los demás	212
6.3. Somos diferentes, nos respetamos.....	213
6.4. Nos queremos, somos amigos, nos echamos de menos	214
6.5. Agradecemos	216
6.6. Tratamos las cosas con delicadeza.....	217

6.7. Disfrutamos de lo que hacemos	217
7. Actividades.....	218
7.1. Se aprovecha el componente emocional de cada cosa	218
7.2. Propuestas en torno a aspectos emocionalmente relevantes.....	221
7.3. Bailes, canciones y juegos.....	222
7.4. Actividades específicas afectos.....	223
8. Conclusiones	228
CAPÍTULO SEIS. LAS RELACIONES.....	233
1. Introducción	234
2. Qué supone dar soporte emocional a cada niño.....	234
2.1. Acoger a cada niño.....	237
2.2. Seguridad.....	239
2.3. Sensibilidad y sintonía emocional.....	240
2.4. Relaciones cálidas entre niños y adultos	241
2.5. Respeto	242
3. Cómo es la red de relaciones.....	244
3.1. Relaciones con y entre el grupo de niños	244
3.2. Relaciones con y entre las familias	248
3.3. Relaciones con compañeros	251
4. Conclusiones	259
CAPÍTULO SIETE. LAS ESTRATEGIAS	263
1. Introducción	264
2. Estrategia de expresión.....	266
2.1. Estrategia expresión emocional: permitir y fomentar	266
2.2. Estrategia de expresión modelar la expresión habitual de emociones..	267
2.3. Estrategia de expresión: poner palabras y reflejar.....	269
3. Estrategia de reconocimiento	270
3.1. Estrategia reconocimiento: expresión facial	270
3.2. Estrategia reconocimiento: indicadores fisiológicos y datos	271
3.3. Estrategia reconocimiento: causa	272
3.4. Estrategia reconocimiento: ayuda en la identificación de la propia emoción	273
3. Estrategia de empatía.....	274

3.1. Estrategia empatía contagiarse	274
3.2. Estrategia empatía: cómo se siente.....	275
3.3. Estrategia empatía: hipotetizar si te pasase a ti.....	275
3.4. Estrategia empatía: grupo cohesionado.....	275
4. Estrategia de regulación	276
4.1. Estrategia regulación: mantener ambiente tranquilo	277
4.2. Estrategia regulación: grupos reducidos y turnos	277
4.3. Estrategia regulación: contención adulto	278
4.4. Estrategia regulación: “maternar”	279
4.5. Estrategia de regulación: distracción	279
4.6. Estrategia regulación: tiempo fuera.....	279
4.7. Estrategia regulación: espacio de calma	280
4.8. Estrategia regulación: cambiar de sitio o rincón.....	281
4.9. Estrategia regulación: mover el cuerpo o bailar	282
4.10. Estrategia regulación: cantar	282
4.11. Estrategia regulación: risa.....	283
4.12. Estrategia de regulación: descarga	283
4.13. Estrategia regulación: pido ayuda.....	284
4.14. Estrategia regulación: compartir emoción.....	284
4.15. Estrategia regulación: felicitaciones	285
4.16. Estrategia de regulación: pensar consecuencias y objetivos	285
4.17. Estrategia regulación: valorar de nuevo.....	286
5. Rituales para la resolución de problemas y conflictos.....	286
5.1. Ritual de resolución de problemas	287
5.2. Rituales de resolución de conflictos.....	290
6. Juego de roles.....	294
7. Cesión de control.....	295
8. Situaciones identificadas como críticas.....	296
8.1. Individuales.....	296
8.2. Colectivas.....	299
9. Conclusiones	300
CAPÍTULO OCHO. LA EVOLUCIÓN DE LOS NIÑOS	303
1. Introducción	304

2. Apropiación de estrategias.....	305
2.1. Apropiación estrategia de expresión.....	305
2.2. Apropiación estrategia de reconocimiento.....	305
2.3. Apropiación estrategia de empatía.....	307
2.4. Apropiación estrategia de regulación.....	308
3. Apropiación rituales de resolución conflictos y problemas.....	312
4. Cómo se apropian de los discursos.....	317
5.Cuál es la evolución en los grupos.....	320
5.1. Cómo cambian los grupos de los 3 a los 5 años.....	320
5.2. Construcción de una identidad común.....	322
5.3. Niños nuevos: cómo se integran.....	325
5.4. Intervención en el sociograma razones.....	325
6. Conclusiones.....	327
CAPÍTULO NUEVE. LA EVOLUCIÓN DE LAS PROFESORAS	331
1. Introducción	332
2. Evolución de la organización.....	332
2.1. Acogidas se acortan	332
2.2. Juego libre.....	332
2.3 Asambleas se alargan	333
2.4. Aseo/ Fruta mayor autonomía y pierden rituales	336
3. Evolución de las maestras	337
3.1. Grado de apropiación del discurso o coherencia.....	337
3.2. Exigencias y satisfacción con el trabajo	341
3.3. Estar competencia emocional.....	343
3.3. Preocupaciones	347
3.4. Desgaste.	350
4. Niños termómetro	352
4.1. Niños disruptivos.....	354
4.2. Niños introvertidos	359
5. Cuidado del profesor.....	362
5.1. No se cuida estructuralmente.....	362
5.2. Hay que poner límites en las relaciones	363
5.3. No todo lo puede el profe.....	365

5.4. Apoyo.....	366
6. Aprendizaje	367
6.1. La toma de conciencia sirve pero no es automático.....	367
6.2. Son transferibles las estrategias	368
6.3. Cómo aprender	370
6.4. No todo vale	372
7. Conclusiones	374
CAPÍTULO DIEZ. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES.....	377
1. Introducción	378
2. Modelo que emerge del trabajo empírico.....	383
2.1. Estar.....	384
2.2. Estructura que permite	388
2.3. Soporte emocional a cada niño	390
2.4. Red de relaciones.....	396
2.5. Estrategias.....	397
3. Cómo es el aprendizaje	400
3.1. Papel del maestro	401
3.2. Peso del discurso y la cultura.....	403
3.3. Proceso de apropiación.....	404
3.4. Papel del grupo	405
4. Cómo puede asumir el profesorado este reto	407
4.1. Cómo lo viven las profesoras.....	407
4.2. Formación	408
4.3. Cambios en la administración	411
5. Aportaciones fundamentales del trabajo.....	412
6. Limitaciones y futuras líneas de investigación	413
REFERENCIAS.....	417
APÉNDICES.....	429
Apéndice 1. Reunión de presentación del proyecto de investigación a los centros	430
Apéndice 2. Devolución a las profesoras del ciclo de educación infantil sobre el estudio de entrevistas.....	431
Apéndice 3. Guión de entrevista	436

Apéndice 4. Pruebas cuantitativas.....	438
Apéndice 5: Reunión para informar a las familias sobre el proyecto.....	445
Apéndice 6. Consentimiento informado alumnos	447
Apéndice 7. Memo sobre qué observar cuaderno de campo	448
Apéndice 8. Entrevista final a las maestras.....	450
Apéndice 9. Devolucion del proceso que estamos siguiendo en el estudio dos al ciclo de profesoras de educación infantil.....	451
Apéndice 10. Información a las familias en el transcurso del proyecto: reuniones e informes	455
Apéndice 11. Presentación final a las familias	459

PRÓLOGO

“No es verdad que todo sucede después. Es verdad exactamente lo contrario, es decir, todo sucede antes. El largo periodo más importante de la vida, en el cual se asientan las bases sobre las que se construirán la personalidad, la cultura, las habilidades de la mujer y del hombre, es el de los primeros días, los primeros meses y los primeros años”.

*Tonucci.
Cuando los niños dicen ¡basta!*

En investigación cualitativa los investigadores¹ mismos somos parte importante del proceso de investigación: nuestras ideas, valores y pensamientos influyen en el proceso de investigación (Creswell, 2013; Flick, 2004; Kvale, 2011). Por ello es importante brindar al lector la propia postura, los filtros a través de los cuales se interpreta la realidad para favorecer la transparencia (León y Montero, 2015). Con este objetivo me presento y expongo los motivos que me llevaron a realizar un trabajo de estas características y las expectativas con las que lo afronto.

Por qué una maestra se embarca en esta tesis. A nivel profesional yo me siento fundamentalmente maestra, llevo en la mochila más experiencias y más títulos: Licenciada en Psicopedagogía, Experto en Atención Temprana, Experto en Psicomotricidad Aucouturier, Master en Psicología de la Educación, pero digamos que lo que ha pasado por mí, lo que he vivido y de lo que puedo hablar es que he sido maestra cuatro cursos y en esos cuatro años de ejercicio he podido atisbar la dificultad de una tarea fascinante pero extremadamente compleja. Además, soy hija de maestra, esto me añade de alguna manera horas de rodaje en el campo, no solo por las tardes y veranos “ayudando” en la escuela, sino porque llevo acompañando a mi madre muchos años en su vida profesional y en varias ocasiones ella me ha expresado su sentir. Esa intuición y en cierta medida preocupación sobre la dimensión emocional de las aulas no había encontrado respuestas a pesar de mi formación sino que más bien había ido creciendo al ser cada vez más consciente de su relevancia.

¹ Tratando de seguir las recomendaciones de León (2011) intentaremos evitar en lo posible el sexismo en el lenguaje. No obstante, atendiendo a cuestiones de espacio, en algunas palabras se empleará la forma masculina como genérico.

Por qué sobre emociones. Pues simplemente por necesidad. Porque al igual que Koestler (1967 citado en Hargreaves, 1998) creo que las emociones están en el corazón de la enseñanza, porque así lo he sentido para bien y para mal cuando he estado al frente del aula. El objetivo inicial pudo ser el ver cómo desde la escuela se puede contribuir a las competencias emocionales de los niños, que ahora están tan en boca de todos con la difusión de las ideas entorno a la inteligencia emocional, pero si tiras de ese hilo inmediatamente sale a la luz cómo las emociones impregnan las relaciones y los ambientes de los centros escolares afectándolos profundamente y creo que esto es algo mucho más complejo de lo que hay que hacerse cargo.

Por qué una investigación cualitativa. Después de haber experimentado la brecha que hay entre la teoría y la práctica, quería tratar de tender puentes que acercaran la investigación educativa a la realidad de las aulas. No quería situarme fuera ni mirar fríamente, quería conocer y sentir de cerca estas realidades para comprenderlas profundamente y poder así describirlas fielmente para darlas a conocer. Mirar a las maestras con todo el respeto dándoles el protagonismo que se merecen ¿quién va a describir mejor los procesos emocionales de la escuela que las que los viven? En ese sentido creo que estoy de acuerdo con Eisner (1986 citado en Hargreaves, 1998) cuando dice que la misión de la investigación educativa sería más adecuada si se dedicara a describir los milagros menores de la asombrosa docencia en lugar de prescribir a los profesores cómo deben hacer. Creo que el enfoque sociocultural permite esto justamente, ofrece un marco teórico que encaja con la práctica, le da valor y a su vez ofrece a las maestras una serie de elementos teóricos que aportan solidez a su trabajo. Me propuse preguntar a las maestras y describir sus prácticas en el aula para intentar comprender y trasladar al mundo el papel que estaban jugando las emociones en estas aulas y la cultura que en torno a ello existía. Además, como hija académica de Nacho, sociocultural convencido, estaba en cierta medida alerta sobre el papel del lenguaje en estos procesos. Este papel mediador se fue progresivamente desvelando y ha sido para mí un regalo de este trabajo.

Y para qué. Con esta tesis pretendo aportar un granito de arena a la comprensión de qué papel ocupan las emociones en el aula intentando describir e ilustrar cómo se desgrana esta esencia emocional del aula de la mano de las que mejor la conocen que son las maestras. Esas maestras que están en ello cada día, que sienten la necesidad de hacerse cargo de las emociones porque son la base de todo y que van encontrando cada

una sus maneras desde su propio sentir y pensar. Es una aproximación que pretende ser aterrizada, práctica y ante todo humilde porque algo tan complejo no podemos más que aspirar a comprenderlo parcial y progresivamente. Pero sin lugar a dudas, visibilizar estos discursos y estas prácticas puede contribuir y mucho a la mejora educativa que es el fin último de esta tesis.

Con un pie en la facultad de psicología, otro en la facultad de educación y el corazón en el aula de infantil esta tesis narra mi primer viaje en la exploración del mundo de lo emocional en el aula. Un proyecto que comenzó con diecisiete entrevistas a maestras en tres colegios escuchando discursos diferentes pero semejantes que dejaron claro el importante papel que las maestras sienten que tienen las emociones en el aula. Y que prosiguió luego con una larga experiencia de prácticamente tres cursos siguiendo codo a codo a dos maestras que se esfuerzan cada día por atender las emociones en el aula. La labor de estas maestras es loable en todos los sentidos y son innumerables los aprendizajes que he hecho con ellas en el camino. El suyo es un trabajo que sin duda merece la pena enseñar al mundo en la medida que esta tesis sea capaz y que desde mi punto de vista puede servir de ayuda para visibilizar una forma posible de trabajar la educación emocional de manera integrada en el aula. Un viaje que ha resultado, sin duda, transformador y que es el primer paso hacia un objetivo profesional más grande aunar el lenguaje de la práctica y la academia para conjuntamente plantear como orientar estos procesos emocionales que se dan en el día a día del aula y en este sentido contribuir a mejorar la educación

En cuanto a la estructura del informe, la tesis comienza con un capítulo de fundamentación en el que recojo el papel que tienen los procesos emocionales en la educación, el auge en la investigación en torno a las emociones, la respuesta que se está dando desde las políticas, y los enfoques desde los que se está abordando el estudio y la intervención de la enseñanza de las emociones.

En el segundo capítulo describo la metodología utilizada. En el expongo las características principales de esta forma de investigar, y desarrollo la metodología de los dos estudios que componen la tesis: el estudio de entrevistas y la etnografía. Estos dos primeros capítulos, la fundamentación y la metodología son el marco para entender la descripción de resultados que sigue en los capítulos sucesivos.

En el tercer capítulo empiezo a abordar de manera descriptiva los resultados. Este capítulo contiene los resultados del primer estudio de entrevistas acompañados de

unas primeras conclusiones en las que sintetizo lo recogido intentando establecer conexiones con la teoría para ir así encontrando progresivamente sentido.

A partir de ahí se suceden los capítulos del cuatro al nueve en los que abordo con detalle los resultados y conclusiones parciales del segundo estudio, la etnografía. El capítulo cuatro, cinco, seis y siete recogen los elementos básicos de la dimensión emocional de las aulas conformando una especie de modelo que facilita entender cómo estas maestras abordan la enseñanza de las emociones a través de la relación de manera natural e integrada en el día a día de las aulas. Los capítulos ocho y nueve recogen la evolución en estos tres años de los niños y las profesoras respectivamente.

El capítulo diez cierra la tesis con las conclusiones y la discusión de los elementos más relevantes de la tesis relacionando los datos emergentes de la investigación con el marco teórico de partida. El capítulo finaliza con una síntesis de las principales aportaciones del trabajo, sus limitaciones y las futuras líneas de investigación que pueden derivarse de él.

CAPÍTULO UNO. EMOCIÓN Y EDUCACIÓN

“That teaching is emotionally charged work is hardly news to those who face its rigors and rewards on a daily basis”

*DiPardo y Potter
Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context.*

1. El motor: auge de la investigación en torno a las emociones

La revolución de la investigación sobre las emociones en los últimos treinta años ha inundado las ciencias sociales y de la salud modificando los enfoques y temáticas tradicionales de estas disciplinas (Fernández-Berrocal, Caballero, Gutiérrez-Cobo, 2017). Tanto en el campo de la Psicología, como en el de la Educación hemos asistido a un cambio de énfasis desde lo cognitivo a lo emocional (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003). La investigación educativa no ha sido ajena a esta revolución y ha experimentado también un giro hacia lo emocional que se refleja, por ejemplo, en las numerosas monografías que dedican las revistas científicas a esta cuestión (Fernández-Berrocal et al., 2017).

En este tiempo han ido apareciendo investigaciones que focalizan diferentes aspectos. Algunas se han centrado en el desarrollo de las emociones del niño (Denham, 2007; Gross y Thompson, 2007). Otras ponen la mirada en las emociones de los docentes, estudiando, por ejemplo, la inteligencia emocional en el profesorado (Pena y Extremera, 2012; Vivas, 2004), la vocación por la enseñanza (Sala y Abarca, 2002), el *burnout* y el *engagement* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pena y Extremera, 2012) y analizando la presencia de las competencias emocionales en los currículos de formación inicial de los docentes (López-Goñi y Goñi, 2012; Sala y Abarca, 2002). Sin embargo, se hace necesario mirar tanto al niño como al docente simultáneamente (Escudero, 2009; López-Goñi y Goñi, 2012; Marchesi, 2007) y los resultados emergentes de su interacción en el aula. En este sentido se han estudiado los beneficios de las competencias emocionales para el aprendizaje y la convivencia y se está analizando su papel en la actividad docente y las relaciones en el aula (Fernández-Berrocal et al., 2017).

Es imprescindible entender cómo se produce el proceso de socialización de las emociones para poder intervenir sobre él. Tanto padres como educadores son considerados importantes agentes socializadores de emociones. Sin embargo, en comparación con las familias, el papel de los profesores de educación infantil no ha sido suficientemente estudiado. Sabemos cómo los padres modelan, reaccionan y enseñan emociones, y que ciertas conductas y actitudes de los padres ayudan a los hijos a ser emocionalmente competentes (Denham, Bassett, y Zinsser, 2012). Sutton y Wheatley (2003) señalan dos razones para la escasez de investigación sobre las emociones de los

docentes como agentes socializadores de emociones: en cierta medida la revolución emocional en psicología aún es reciente y por otro lado hay que tener en cuenta la puesta bajo sospecha que la cultura occidental hizo con las emociones. Todo ello se trasluce en la dicotomía cuerpo alma y en la consideración de que el buen profesor es el que tiene bajo control la esfera emocional.

2. La importancia de las emociones en los procesos educativos

Cada vez son más los autores que reconocen que la enseñanza es un intenso trabajo emocional. (Boix, 2007, Bullough, 2009; Chang y Davis, 2009; Marchesi, 2007). La naturaleza emocional del aula (Aultman, Schutz y Williams-Johnson, 2009) requiere dar cuenta de cómo son estos procesos para hacerse cargo de ellos. La práctica docente se desarrolla en contextos interactivos en los que las emociones tienen un papel fundamental tanto para el desarrollo emocional del alumno como para la emocionalidad del docente y su propia labor (Abarca, Marzo y Sala, 2002). Además, las escuelas son una complicada red de relaciones (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Marchesi, 2007; Palomera, Fernández-Berrocal, Brackett, 2008) que necesitan estar en armonía para funcionar eficazmente. Tener en cuenta las cuestiones emocionales en los procesos educativos es una tarea pendiente en todas las etapas educativas, pero es especialmente relevante en Educación Infantil ya que gran parte del desarrollo emocional se produce en etapas tempranas (Chang y Davis, 2009; Denham, 2007; Morris, 2010; Thompson, 2014; Thompson y Meyer, 2007; Saarni, 2000) y es en estos primeros años cuando se desarrolla la autoestima, la confianza en los otros y la vinculación al medio escolar (Marchesi, 2007). No obstante, parece que por influencias culturales en la etapa de Educación Infantil está más aceptado que esto es algo que hay que promover (Hortigüela, Ausín, Abella, y Delgado, 2017; Molero, Pantoja-Vallejo, Galiano-Carrión, 2017; Oplatka, 2009)

2.1. Los niños

Ocuparse de las emociones de los alumnos tiene repercusiones en el aprendizaje, en el bienestar y en la convivencia de los niños. El hacer de los profesores puede contribuir al bienestar de los alumnos (Buyse, Verschueren, Doumen, Damme, Maes, 2008; Day y Quig, 2009; Ersay, 2007). El soporte emocional que pueden ofrecer los

profesores se relaciona con éxitos académicos y sociales (Chang y Davis, 2009; Thompson, 2014). Esto es especialmente importante en los niños que están en dificultad ya que si la razón de que un alumno no aprenda es emocional y no damos una respuesta a ello la intervención será un fracaso (Boix, 2007; Casassus, 2008; Marchesi, 2007). En cuanto a la convivencia, la escuela es casi siempre el primer contacto importante que tienen los niños con la sociedad, es el inicio de su vida social. Ofrecerles un clima emocional en el que se sienten aceptados y respetados ayuda a la convivencia (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Boix, 2007; Marchesi, 2007). Probablemente muchos problemas de convivencia tengan que ver con esto, ya que cuando los alumnos no se sienten seguros ni aceptados ponen en marcha mecanismos de defensa (Buyse, et al, Ersay, 2007; 2008; Hyson, 2004) creciendo exponencialmente la disrupción y empeorando el clima del aula.

2.2. Los profesores

Es importante que los profesores promuevan las competencias emocionales de sus alumnos y les ofrezcan soporte emocional. Resulta coherente, por tanto, que los profesores deban tener las competencias profesionales necesarias para contribuir a que los alumnos puedan desarrollarlas y a dar este soporte (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017; Marchesi, 2007). Las competencias emociones del profesor afectan a la enseñanza (Rodríguez-Corrales, Cabello, Gutiérrez-Cobo, y Fernández-Berrocal, 2017; Sutton. y Weathley, 2003). La eficacia de los profes es producto, por tanto, no solo del soporte cognitivo sino también del emocional (Casassus, 2008; Day y Quig, 2009; Rimm-Kaufmana, Earlyb, Cox, Sanlujac, Pianta, Bradleyd y Payne, 2002). Los profesores deben establecer relaciones profundas con cada alumno y actúan como modelos de expresión y regulación emocional. Además, necesitan manejar sus propias emociones y relacionarse eficazmente con otros miembros de la comunidad educativa.

2.2.1. Con los niños. Los profesores para lograr sus objetivos necesitan entenderse emocionalmente con los alumnos para lo que hace falta una profunda relación (Meyer, 2009; Paniagua y Palacios, 2008). Casassus, (2008) llama a esa relación vínculo, entendido como una relación recurrente con cierto nivel de profundidad y conexión que requiere competencia por parte del docente y que aporta seguridad y confianza al niño. Cuidar esta relación es especialmente importante y a la

vez difícil en los alumnos disruptivos por la gran tensión que se acumula en la relación profesor alumno (Buyse, et al, 2008; Ersay, 2007; Hyson, 2004). Esta relación supone buscar el diálogo, ser sensible, ofrecer un espacio de seguridad, expresar amor hacia los alumnos y hacer que se sientan felices y cuidados (de la Cueva y Montero, 2014b; Hyson, 2004; Oplatka, 2009). No se trata de arrollar a los niños con amor inapropiado, sino que es necesario un equilibrio entre autonomía y soporte (Hyson, 2004) partiendo de las necesidades del niño (Boix, 2007). En este sentido Hargreaves (2000) considera que existen unos patrones espaciales y experienciales de cercanía o distancia en las interacciones humanas. Estas *Emotional geographies* son patrones de cercanía y distancia que dan forma a las emociones que sentimos en nuestras relaciones con nosotros mismos, los otros y el mundo (Hargreaves, 2001). De esta manera por ejemplo en Educación Primaria las geografías emocionales entre el profesor y el alumno se caracterizaran por la cercanía, y la intensidad emocional, mientras que en secundaria hay más distancia.

Además de esta importante relación de soporte, los profesores al igual que los padres, son modelos de expresión y regulación emocional (Gómez-Ortiz et al., 2017; Hyson, 2004; Morris, Denham, Bassett y Curby, 2013; Thompson, 2014) Los docentes a través de sus relaciones con los niños, consigo mismos y con los demás miembros de la comunidad educativa actúan como modelos de expresión y regulación emocional. El modelado es una potente fuente de aprendizaje. Los niños están preparados para captar as expresiones emocionales de los adultos a través de la cara, el tono de voz...Así aprenden qué, cuándo y cómo expresar emociones (Extremera y Fernandez Berrocal, 2004) y las formas de regulación adecuadas. También usan estas expresiones para valorar situaciones. La propia competencia emocional del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en el alumno ya que el profesor se convierte en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual el alumno aprende a razonar, expresar y regular sus emociones a través de todas esas pequeñas incidencias y situaciones que transcurren en el aula (Extremera y Fernandez Berrocal, 2004). En ese sentido algunos autores defienden que existe una tendencia afectiva en las personas que podría marcar este modelo de profesor. Esta tendencia afectiva puede ser influida por: la experiencia personal de cada uno (la infancia, familia...), el temperamento (diferencia individual en la forma en la que las emociones son expresadas y experimentadas) y el sistema de activación (de afrontamiento) o de

inhibición (evitación) (Aultman, Schutz y Williams-Johnson, 2009). Así los profesores pueden tener estilos expresivos emocionales diferentes dentro de un margen (evitando agresividad, depresión, enfado...). Los niños pueden beneficiarse de variados modelos de expresión emocional. En este sentido como afirma Hyson (2004) no se puede dejar todo el peso del modelado al azar. Se debe decidir el modelo de relaciones que se quiere ofrecer y buscar oportunidades para mostrarlo en el día a día. Esto implicaría una reflexión del profesor sobre que modelo ofrece y cuál quiere ofrecer.

Los profesores por tanto deben entrar en estrecha relación emocional con sus alumnos y actuar como modelos emocionales. A través de estas relaciones y del modelado los profesores introducen a los niños en el proceso de socialización de sus emociones ayudándoles en la expresión y reconocimiento, en su regulación y fomentando la empatía de manera que los niños vayan siendo más capaces de relacionarse con los demás y consigo mismos de manera deseable y regulada. En la medida que los niños van tomando el control de sus emociones los profesores les animan a relacionarse con otros fomentando la convivencia y la cohesión.

En cuanto a la expresión y el reconocimiento los profesores pueden influir en el desarrollo emocional hablando de las emociones como parte de sus interacciones diarias, ayudando a los niños a identificar las palabras relacionadas con las emociones y a entender las causas de la emoción y dando formas constructivas de regularse (Ahn, 2005; de la Cueva, Callejas y Montero, 2014). Es importante permitir a los niños expresar emociones animando las emociones positivas y ayudándoles a manejar las negativas de manera aceptable (Ashiabi, 2000). Las conversaciones dan fundamento conceptual ayudando tanto a entender como a influenciar su experiencia emocional. También se aprenden en estas conversaciones las expectativas sociales sobre regulación emocional. (Thompson y Meyer, 2007). Los docentes deben tener habilidades para identificar, comprender y regular sus propias emociones (Extremera y Fernandez Berrocal, 2004) ya que parece haber una relación entre la capacidad de atender las propias emociones y las de los alumnos. De esta manera, los profesores que atienden más sus emociones hacen más caso a las emociones de los niños y las minimizan menos, aceptan más las emociones negativas y animan más a hablar sobre ellas. Algunos profesores se sienten cómodos hablando de emociones mientras que otros no. (Ersay, 2007).

En cuanto a la regulación en un principio el adulto presta su capacidad reguladora para ir cediendo el control en favor de la regulación de los niños. Los niños a veces necesitan soporte externo para poder regularse, el soporte de los profesores permite que las estrategias de los niños ponen en marcha funcionen (Denham, 2007; Thompson, 2014). La regulación emocional puede basarse en la selección de la situación, la modificación de la situación, el despliegue atencional (sin cambiar la situación se interviene sobre la atención), el cambio cognitivo (se interviene sobre la valoración) y la regulación de la respuesta (Gross, 2014). El aprendizaje de la regulación es especialmente relevante en la escuela debido a las exigencias que supone estar en un grupo (Hyson, 2004). Los profesores necesitan un repertorio de estrategias para poder elegir cual usar dependiendo de las necesidades del niño, las expectativas culturales y los propósitos educativos. Al principio los profesores tienen toda la responsabilidad de mantener el arousal tolerable, con el tiempo los niños van tomando un papel más activo en el proceso (Ashiabi, 2000). Los profesores deben tender a la autoregulación, más que a regular de maneras más infantiles. No se trata de regular a los alumnos sino de ayudarles a que se vayan regulando. En este proceso es muy importante la comunicación y tener en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo del niño (Veraksa, Shiyan, Pramling y Pramling-Samuelsson, 2016). Díaz, Neal y Amaya-Williams, (1993) señalan tres cuestiones fundamentales para conseguir la autorregulación de los niños: el empleo del razonamiento y de las explicaciones verbales, el gradual abandono del control y la calidez emocional de la relación.

En cuanto a la empatía, el desarrollo afectivo es una necesidad individualizada estrechamente relacionada con la necesidad colectiva de la institución de convivir. (Marchesi, 2007). La empatía surge en el aula unida a la necesidad de convivencia (Gómez-Ortiz et al., 2017) y completa el uso de las estrategias de expresión, reconocimiento y regulación con un fin comunicativo y social. Cuanto mejores son las competencias emocionales mejor se establecen las relaciones interpersonales (Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte, 2017). La empatía es importante en la cohesión y la pertenencia al grupo así como para saber quiénes somos, para que servimos (dar funciones en el grupo) y quién nos valora. Los profesores necesitan empatía para dar a cada uno lo que necesita (Boix, 2007) y además necesitan habilidades para analizar e intervenir en el socio-grama, y dar participación a todos los alumnos (Marchesi, 2007; Rimm-Kaufmana et al., 2002).

Estas competencias emocionales se aprenden en la relación con el adulto y a través del modelo que este ofrece. El Profesor además ofrece a los alumnos la posibilidad a sus alumnos de practicar sus habilidades fomentando las interacciones en clase y a través de experiencias y entornos de aprendizaje con contenido emocional. Los niños necesitan experimentar niveles moderados de variedad de emociones para poder construir scripts sociales, estructuras de acción con sentido, sobre las emociones (Ashiabi, 2000). El profesor actúa ofreciendo oportunidades específicas de vivir experiencias emocionales y dando significado a estas experiencias (Mesquita y Albert, 2007; Mesquita, Leersnyder y Albert, 2014). Las habilidades de las competencias emocionales se ponen en juego en las interacciones entre los niños durante las relaciones con los otros (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Denham, 2007).

Además los alumnos captan el clima emocional del aula. Los niños son sensibles a cambios fisiológicos (sudoración, tensión muscular...), tono de voz y a las expresiones faciales del estado emocional del profesor (Sutton. y Weathley, 2003). Ahn y Stifter (2006) afirman que en sus estudios se contagian de la emoción del profesor el cuarenta y dos por ciento del tiempo. Este clima emocional del aula es algo sutil y tiene que ver con el tipo de vinculación entre el docente y el alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el ambiente que emerge de esta doble vinculación (Casassus, 2008). Los climas emocionales son la suma de individualidades emocionales. Los profesores y sus alumnos son cocreadores de climas emocionales y pueden crear cambios en su entorno emocional y en su propia emocionalidad (Boix, 2007)

2.2.2. Los profesores consigo mismos. Además, las competencias emocionales que necesitan los docentes son a su vez importantes para la gestión de sus propias emociones (Gómez-Ortiz et al., 2017). La enseñanza está basada en las relaciones y afloran gran cantidad de sentimientos. Los profesores pueden sentir alegría, enfado, frustración (Aultman, Schutz y Williams-Johnson, 2009; Marchesi, 2007; Sutton. y Weathley, 2003), “cuidado” o cariño (Marchesi, 2007; Sutton. y Weathley, 2003) ansiedad; satisfacción, placer, excitación (Sutton y Wheatley, 2003) y tristeza (Aultman, Schutz y Williams-Johnson, 2009). Algunos logran que primen las emociones positivas pero en otros las negativas tienen más peso (Bullough, 2009). Controlar o enmascarar las propias emociones supone un trabajo emocional, *emotional labor*, e implica un gran desgaste para los profesores que pueden acabar emocionalmente exhaustos (Chang y

Davis, 2009; Oplatka, 2009). El bienestar o malestar de los profesores en el aula tiene clara relación con los procesos de *burnout* y *engagement* (Pena y Extremera, 2012). El bienestar emocional de los profesores importa a la hora de ser eficaz (Day y Quig, 2009).

En la relación del docente consigo mismo, la toma de conciencia es importante. El profesor debe tener claridad acerca de la opinión que tiene de sí mismo en tanto que docente (Casassus, 2008). Esta claridad es importante, pues la docencia es un trabajo emocional y al enseñar, el docente irradia desde su cuerpo sus emociones en acciones y actitudes (Casassus, 2008). Para poder intervenir en el ámbito de la educación emocional es necesario que la persona trabaje emocionalmente con ella misma. Que haga consciente su propio vivir emocional. Observarse uno mismo y ver lo que está viviendo a nivel emocional y aprender a gestionarlo. No es un aprendizaje racional, hay que vivirlo. La educación emocional es un aprendizaje a construir desde la vivencia personal (Boix, 2007)

2.2.3. Con otros miembros de la comunidad educativa. Pero la labor del profesor es aún más compleja, ya que aparte de relacionarse con los alumnos y gestionar sus propias emociones, necesita relacionarse con otros agentes de la comunidad educativa. El contexto escolar es un sistema social complejo y las relaciones tienen características bidireccionales (Abarca, Marzo y Sala, 2002). El profesor es el eje central de la comunidad educativa y es por tanto coordinador de toda la red de relaciones interpersonales (Chang y Davis, 2009; Palomera et al., 2008). En las relaciones hace falta reconocimiento y confianza y esto no siempre es fácil de conseguir (Marchesi, 2007). Algunos autores opinan que las emociones más extremas y negativas en el profesorado se dan en las tensiones con los compañeros y familias (Bullough, 2009). Las relaciones con los compañeros son las más equidistantes pero en ocasiones están influidas por disputas relacionadas con el ejercicio del poder en la institución escolar y resultan difíciles. Los profesores deben ser emocionalmente competentes para trabajar con los compañeros de manera que puedan construir un proyecto común para trabajar con los alumnos. Además los vínculos con los compañeros son importantes y necesarios para sostener el esfuerzo que la profesión conlleva ya que pueden ayudar a encontrar el equilibrio emocional que el docente necesita (Marchesi, 2007). En lo que respecta a las familias colaborar con los padres exige sensibilidad, saber escuchar, estar

dispuestos a admitir sus propuestas y disponer de estrategias adecuadas para crear un clima de colaboración. Es necesaria una actitud positiva y pensar que los padres pueden enriquecer la acción educadora (Paniagua y Palacios, 2008).

El profesor es, en definitiva, un elemento clave en la comprensión de los procesos emocionales en la educación (de la Cueva y Montero, 2014a; Sutton. y Weathley, 2003). Actúa como modelo y mantiene una relación profunda y necesaria con los niños. La competencia emocional del profesor es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en el alumno (Extremera y Fernandez Berrocal, 2004; Gómez-Ortiz et al., 2017; Palomera et al., 2008). Las emociones afectan a los profesores (Rodríguez-Corrales, Cabello, Gutiérrez-Cobo, y Fernández-Berrocal, 2017), sus pensamientos, memoria y motivación se ven afectados por ellas (Sutton. y Weathley, 2003).

En resumen, es fundamental indagar el papel que ocupan las emociones en las aulas de manera integrada ya que las emociones influyen en el aprendizaje de los alumnos, en su desarrollo socioemocional y en el bienestar del docente y en el desarrollo de su labor. En este sentido, el papel del maestro y su propia competencia emocional en la promoción del desarrollo socioemocional de los alumnos y en el clima del aula es clave. Son necesarias más aproximaciones holísticas que den cuenta de la interacción entre los diferentes elementos del aula y nos permitan una comprensión más profunda de estos procesos.

Con esta revisión pretendo remarcar la importancia del trabajo que presento. El conjunto de investigaciones que analizan los procesos emocionales en las aulas están viniendo a concluir lo mismo: son procesos importantes tanto para niños como para maestros, para el bienestar, para el aprendizaje y para el éxito en general de la institución escolar como agente socializador. Desde la investigación se está clamando por un cambio educativo. Este cambio educativo pasa por entender verdaderamente estos procesos, describirlos con profundidad en las aulas, acercarnos a la cultura educativa, conocer como es esta experiencia para los profesores, intentar proponer formas holísticas y reales de abordar la emocionalidad de las aulas y con esta intención planteo mi tesis.

3. El Reto: Sistemas Educativos, Políticas y Formación

Este auge en la investigación en torno a las emociones se refleja también en las políticas educativas como un reto. Se encomienda a los sistemas educativos el desafío de hacerse cargo de estos procesos para dar respuesta tanto a la necesidad planteada desde la investigación como al emergente interés social en estos procesos. La forma que tienen de intervenir en ellos los estados es por un lado a través de la legislación que concreta las intenciones de la educación en el currículum y por otro a través de la formación del profesorado. Paso a analizar qué pasos se han dado en esta dirección en estos ámbitos.

3.1. Un reto de los sistemas educativos

Al igual que en la investigación están en auge las cuestiones emocionales, estas aparecen en los documentos internacionales como retos a los que deben hacer frente los sistemas educativos. A nivel internacional la UNESCO señala que la educación es esencial para alcanzar el desarrollo social, las libertades humanas y el pleno desarrollo de la persona. En el Informe Delor's (1996) se especifica que para este nuevo milenio la educación debe sustentarse sobre los pilares de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Las instituciones educativas deben por tanto ocuparse también de la transmisión y ejercicio de los valores que hacen posible la vida en sociedad, el respeto a los derechos y libertades fundamentales y los hábitos de convivencia y respeto mutuo. En agosto de 2007, la UNESCO reunió un panel de expertos en Berlín. De este encuentro surgió la Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing, donde se señala que las instituciones educativas del futuro tendrán que dedicarse más a las competencias sociales y emocionales, así como a la educación en valores (Agulló, Filella, García, López y Bisquerra, 2010). Las instituciones educativas deben por tanto ocuparse también de la transmisión y ejercicio de los valores que hacen posible la vida en sociedad, el respeto a los derechos y libertades fundamentales y los hábitos de convivencia y respeto mutuo (Vivas de Chacón, 2004).

3.2. Legislación y currículum

Las leyes educativas empiezan a afrontar estos retos incluyendo el atender el desarrollo afectivo entre sus objetivos. En España la Ley Orgánica de la Educación (2006) en su Preámbulo explicita que “La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”. En lo que se refiere a la Educación Infantil en el Artículo 12.2 señala explícitamente que “la finalidad de la educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños”.

Sin embargo, a pesar de que la legislación recoge el desarrollo afectivo de los alumnos entre sus fines no hay una sistematización de cuáles son los modos mediante los cuales se produce dicho desarrollo. De esta manera el currículum oficial permite orientar los procesos relativos a conocimientos y habilidades en el terreno de lo cognitivo, pero es discutible que haya un currículo emocional como tal. Si asumimos que el desarrollo afectivo es un fin de la educación infantil, habrá que pensar cómo deben hacerse cargo de ellos los docentes. Esperar de ellos que asuman esa labor organizando los procesos de manera que sepan cómo hacerlo y puedan hacerse cargo conscientemente de esa labor.

Atender las emociones desde la enseñanza no puede separarse de la parte social, política y material de la vida profesional de los profesores. (DiPardo y Potter, 2003·). Hay que repensar las expectativas y las condiciones organizativas de la profesión docente (Hargreaves, 2000). Cada ocupación y su cultura tienen diferentes expectativas sobre las relaciones, la educación no es una excepción (Hargreaves, 2001). La investigación está aportando datos sobre la conveniencia de que los profesores se hagan cargo de la dimensión emocional del aula al estar está entrelazada con el aprendizaje y ser el desarrollo afectivo es un fin en sí mismo. Para una mejora de la calidad de la educación debemos esperar entonces del profesorado que se hagan cargo de este sistema de relaciones y asuma el promover el desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado de manera consciente, explícita y sistemática. Pero esto debe ir acompañado por un currículo que oriente estas acciones, cambios administrativos que las permitan y formación y apoyo al profesorado para poder hacerse cargo de esa complicada misión.

Debemos empezar por hacer explícitos los sistemas de comunicación y los estilos de convivencia que forman el currículum oculto en las escuelas (Abarca, Marzo

y Sala, 2002). Los profesores en función de sus ideas y valores eligen cuidar a los alumnos, esto no debería dejarse al azar (O'Connor, 2008). Por tanto, para orientar los procesos emocionales se hace necesario conocer las ideas de los profesores acerca de tales procesos y de su papel en los mismos (Moll, 2014). Tras un análisis del estado de la cuestión en las aulas y las necesidades detectadas es imprescindible hacer uso de las aportaciones científicas para intentar conjuntamente acordar un currículo que oriente dentro de unos márgenes amplios las actuaciones docentes para la promoción del desarrollo de competencias emocionales en el aula.

En este sentido, Hyson (2004) hace una propuesta de Currículum centrado en las emociones que a mi juicio podría ofrecer algunas claves. Toda intervención con los niños tiene a las emociones en el centro aunque o seamos conscientes de ello. Pero con Currículum centrado en las emociones Hyson hace referencia al conjunto de propuestas que deliberadamente, positivamente y reflexivamente usan las emociones como punto de arranque en el diseño de experiencias reconociendo así la importancia central de las emociones en desarrollo y para el funcionamiento social y académico. Los ingredientes de un currículum centrado en las emociones son en primer lugar la implicación emocional (*engagement*): la mayoría del tiempo las voces, caras y cuerpos de los niños indican que están implicados emocionalmente. En segundo lugar las relaciones cálidas entre niños y adultos: sonríen, se tocan (con diferencias en edad y contexto). Los profesores reconocen las emociones y responden reconociendo, confortando. En tercer lugar, la expresión directa de sentimientos: se respetan y disfrutan las diferencias. En cuarto lugar la armonía con los otros: junto con este respeto por las diferencias se refuerza el preocuparse y ayudar a otros en una etapa que algunos consideran egocéntrica. Y, por último lugar, las actividades emocionalmente relevantes: se planifican cosas que animen a hablar, pintar y jugar en torno a aspectos emocionales (Hyson, 2004).

Pero este cambio de currículo debe ir acompañado de cambios administrativos y cambios estructurales que permitan y faciliten una nueva concepción prosocial del aula (Jennings y Greenberg, 2009). Hay que repensar la organización de las escuelas desde estos términos. Hay que replantearse el proceso formativo, de selección y seguimiento del profesorado. La adecuada formación inicial y permanente del profesorado para integrar estas competencias es clave pero también es necesaria una estrecha colaboración entre los centros de formación inicial, permanente, los centros educativos

y la administración para afrontar este reto educativo (Palomera et al., 2008). Además hay que tener en cuenta las condiciones laborales y su influencia en los sentimientos de los profesores (tradiciones, condiciones y normas) (DiPardo y Potter, 2003). Paso a analizar en qué medida los programas de formación docente están dando respuesta a este reto.

3.3. Formación de los docentes

Parece, por tanto, que los sistemas educativos van a tener que asumir progresivamente el reto de promover el desarrollo afectivo de los alumnos. Resulta coherente, en consecuencia, que los profesores tengan las competencias profesionales necesarias para contribuir a este desarrollo (Marchesi, 2007). Algunos profesores están intuitivamente alerta sobre la importancia de sus propias emociones y las de los niños en el aprendizaje y bienestar (Palomera et al., 2008; Zembylas 2007). Los profesores consideran importante cuidar el desarrollo emocional y entienden que ellos tienen un papel en ello (de la Cueva y Montero, 2014a; Hortigüela et al., 2017; Molero et al., 2017; Palomera et al., 2008). En general, los profesores están de acuerdo en la importancia que tienen estos procesos en el aula, sin embargo, no todos se perciben preparados (de la Cueva y Montero, 2014a; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006). Hemos dado por supuesto que los profesores son expertos en habilidades emocionales y hemos demandado que desarrollen una educación integral en sus alumnos, sin embargo, ellos no se perciben especialmente competentes en ello aunque reconocen su importancia (Palomera et al., 2008). Estamos encomendando una tarea al profesorado para la cual no está específicamente preparado, la formación resulta imprescindible.

Tan importante es dotar al maestro de las estrategias como el que tomen los maestros conciencia de que deben hacerse cargo de sus propias competencias emocionales para dar coherencia al proceso formativo (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella, y Soldevilla, 2005). Sin embargo, esta necesidad de formación no se ve reflejada en los currículos de formación inicial de los maestros. Al final de la formación inicial de los maestros si que existe una sensibilización en los nuevos maestros ante la necesidad de incluir la educación emocional, pero afirman no haber recibido la formación necesaria para llevarla a cabo (Molero et al., 2017). No están claramente recogidos en los planes de formación de los maestros los conocimientos y/o competencias que los profesores deberían reunir. En este sentido algunos autores vinculados a la actividad profesional se

atreven a hacer propuestas concretas de formación personal para el profesorado (Bañarán, 2009; Marchesi, 2007).

La competencia emocional de los docentes es necesaria para su propio bienestar personal y para la efectividad y calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en general y de las emociones en particular (Palomera et al., 2008). La competencia emocional de los profesores afecta su habilidad en esta socialización de las emociones. No es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado al igual que no es posible enseñar con calidad en ausencia de bienestar docente (López-Goñi y Goñi, 2012). Estudiar todo esto nos ayudaría a entrenar y supervisar a los profesores (Denham, Bassett, y Zinsser, 2012). La práctica educativa diaria en las carreras de magisterio puede potenciar el desarrollo emocional de los futuros profesores incluyendo interacciones entre alumnos y modificando su metodología. La administración debe hacer esfuerzos en esta dirección (Molero et al., 2017).

En definitiva, los procesos educativos del aula constituyen un nivel microsocial que se ve ampliamente influenciado por los niveles macrosociales entre los que están las directrices internacionales y las políticas educativas de cada país. Desde los niveles macrosociales en base a una idea sobre qué es la educación y cómo se produce el aprendizaje, se hacen explícitos los objetivos y expectativas del proceso educativo y las implicaciones para la organización del aula y la formación de los docentes. Tanto a nivel internacional en general como concretamente en las políticas nacionales españolas se aprecia una intención clara de incluir los aspectos emocionales en los procesos educativos recogiendo el desarrollo emocional como fin de la educación. Sin embargo, no queda definido cómo deben tomar forma estas iniciativas en los sucesivos niveles de concreción curricular ni la formación que deben recibir al respecto los docentes. Estos procesos no se pueden dejar al azar de si en el último nivel el profesor por su propia cuenta decide hacerse cargo de la emocionalidad del aula sin ninguna orientación ni formación sobre cómo hacerlo. Desde la investigación hay que indagar cual es el mejor enfoque para abordar la dimensión emocional del aula y que propuestas resultan más efectivas de forma que esto se pueda concretar en las políticas educativas de manera consistente. Desde este esfuerzo por conocer mejor estos procesos para poder abordarlos de una manera más sólida y sistemática se plantea esta tesis.

4. Diferentes aproximaciones desde la Psicología de la Educación

Para afrontar el estudio de los procesos emocionales en el aula es necesario elegir y hacer explícita la perspectiva desde la que se analizan estos procesos. La psicología de la educación aborda las cuestiones emocionales desde distintos enfoques. A la hora de seleccionar el enfoque es importante que este ofrezca un modelo que por un lado permita comprender la naturaleza del desarrollo emocional y, por otro, ofrezca una metodología que dé cuenta de los objetivos de la educación y la realidad de las aulas (Fernández, 2013). Desarrollaré tres de los enfoques desde los que se estudian actualmente los procesos emocionales y que tienen implicaciones para mi trabajo. Abordaré en primer lugar el enfoque de la Inteligencia Emocional, que tiene la virtud de haber visualizado y dado respuesta a la demanda social de prestar atención a las emociones. Es un enfoque ampliamente utilizado, productivo y por ello lo recojo, aunque la forma de aproximarse al fenómeno así como las propuestas de educación emocional derivadas, no son, a mi juicio, del todo útiles ni prácticas para abordar holísticamente la emocionalidad del aula, aunque indudablemente son las vías con las que a la fecha se han conseguido algunos resultados. Posteriormente abordaré el enfoque que llamo del Desarrollo Emocional y la Autorregulación (de la Cueva, 2013; Fernández, 2013) en el que auno los estudios sobre el desarrollo emocional en términos de competencias emocionales, ya que necesito este concepto para el desarrollo ulterior de mi trabajo. Y en el que recojo también los estudios en torno a los procesos de regulación, por ser esta una competencia ampliamente presente en el aula tanto en la dimensión alumnos como en la de las profesoras. Finalmente desarrollo el enfoque sociocultural en el que mi sitúo y desde el que elaboro mi trabajo. Considero que resulta tremendamente relevante para entender los procesos educativos y el peso que tienen en ellos las relaciones sociales y porque creo que tiene gran potencial para el abordaje de las cuestiones emocionales en la escuela. Su aproximación holística, el papel que se da a lo social y cultural y por tanto a profesores y compañeros en el desarrollo y las posibilidades que deposita en el lenguaje como elemento mediador hacen de él un enfoque que recoge y refleja bien la vida del aula y que permite conectar fácilmente teoría y práctica. Tiene la virtud de permitir conectar nichos de conocimiento, el de la escuela y el de la universidad pudiendo facilitar el entendimiento y aprendizaje mutuo. Da sentido a las buenas prácticas en el aula aportando una teoría que las sostiene y a su

vez permite concretar una teoría sobre el desarrollo emocional con implicaciones prácticas contextualizadas de manera natural y diaria en las aulas.

4.1. El Enfoque de la Inteligencia Emocional

El enfoque de la Inteligencia Emocional (IE) tiene sus orígenes en la publicación de Salovey y Mayer en 1990 *Emotional Intelligence*, como precursor de esta perspectiva. Pero su difusión no fue hasta 1995 con la publicación de Goleman del libro con el mismo título (Bisquerra, 2012; Mestre y Guil, 2003). Entre los antecedentes de la IE encontramos el concepto de Inteligencia Social de Thorndike y la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (Mestre y Guil, 2003). Es un campo con gran productividad científica y enorme vitalidad (Bisquerra, 2014). En los últimos veinte años se ha publicado a razón de cincuenta artículos de investigación al año de los cuales el sesentaicinco por ciento son de carácter empírico (Bisquerra, Pérez y García, 2015). La teoría y los datos sugieren que el concepto Inteligencia Emocional es científicamente plausible y ya ha habido algunos resultados en el intento de lograr validez de constructo. Pero sobre todo y de manera indiscutible ha ayudado a concienciar sobre la importancia de las emociones en diversos ámbitos (Bisquerra, 2014; Roberts, Zeidner y Matthews, 2008). Este enfoque dio respuesta al creciente interés de la sociedad occidental en esos años sobre el valor de la vida afectiva y las emociones (Bisquerra, 2014; Bisquerra et al., 2015). Ha servido para ayudar a los investigadores a pensar sobre las diferencias individuales y sobre el papel de los afectos y a los educadores a pensar sobre el papel de las emociones, la inteligencia y sus interacciones (Roberts et al., 2008). Queda mucho camino para definir el constructo en términos de teoría psicológica, para desarrollar instrumentos de medida válidos y demostrar su utilidad práctica (Roberts et al., 2008).

Existen divergencias en el concepto de IE según distintos autores. Los datos ponen de manifiesto la dificultad para operativizar la IE como un constructo diferente. Un aspecto que ha sido debatido ampliamente es si la IE es una parte de la inteligencia (capacidad) o si es un rasgo de personalidad (Bisquerra, 20014). Estas formas diferentes de abordar el tema conducen a constructos diferentes de IE. La utilización de modelos distintos ha llevado a resultados contradictorios en las investigaciones empíricas. Dentro del enfoque de la Inteligencia Emocional se pueden distinguir, en consecuencia, dos modelos principalmente: el modelo de las IE como habilidades emocionales básicas de acuerdo con los planteamientos de Meyer y Salovey y el modelo del IE como rasgo de

personalidad en base a las ideas de Goleman y Bar-On (Mestre y Guil, 2003; Pena y Repetto, 2008). Aunque otros autores distinguen entre el modelo de Goleman y el de Bar-On. En este sentido Bisquerra et al., (2015) advierten de que la antigua clasificación entre modelos de capacidad y modelos mixtos sigue siendo usada y lleva a acentuar la confusión terminológica.

Los modelos de capacidad consideran que la inteligencia emocional debe medirse al estilo de los test de inteligencia con preguntas para las que hay respuestas correctas e incorrectas. De estos test se obtiene una puntuación de la cual hay una puntuación máxima, son pruebas de potencias (Bisquerra, 2014; Bisquerra et al., 2015). Los modelos de rasgo consideran la inteligencia emocional como más parecida a los rasgos de personalidad y por tanto utilizan instrumentos de medida similares a los test de personalidad, es decir, basados en el autoinforme con preguntas sobre el propio comportamiento (Bisquerra, 2014; Bisquerra et al., 2015). En este sentido, dado que usan instrumentos de medida diferentes, existe cierta polémica sobre si estos modelos proponen constructos diferentes o complementarios (Bisquerra, 2014; Pena y Repetto, 2008). (Bisquerra, et al., 2015). Entre estos dos modelos, parece que el que más se usa en España es de Meyer y Salovey (Pena y Repetto, 2008). Recientemente Meyer, Caruso y Salovey (2016) han hecho una propuesta reformulada del modelo original de habilidad presentado por Meyer y Salovey en 1990 basándose en siete principios: La IE es una habilidad mental, la IE se mide mejor como una habilidad, la resolución inteligente de problemas no se corresponde estrictamente con el comportamiento inteligente, el contenido de los test tiene que estar claramente especificado como condición previa a la medida de las habilidades mentales humanas, los test para ser válidos tienen que tener bien definido objeto de medida, la IE es una inteligencia amplia y la IE es miembro del grupo de inteligencias amplias centradas en el procesamiento caliente de la información.

A pesar de que la discusión sobre el constructo y los modelos sigue abierta, hay un acuerdo generalizado en que existen ciertas competencias emocionales, que son importantes para la vida y que pueden ser aprendidas con múltiples aplicaciones para la educación (Bisquerra, 2014). Estas competencias emocionales se basan en la IE pero integran elementos de un marco teórico más amplio (Bisquerra, 2014; Bisquerra et al., 2015). En la actualidad se están aplicando diversos programas basados en la Inteligencia

Emocional y en el Aprendizaje Social Emocional que mejoran el rendimiento académico y las relaciones (Fernández-Berrocal et al., 2017).

Uno de los programas más efectivos es el RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating emotions) propuesto por Marc Brackett e implementado en diversos estados de EE. UU (Fernández-Berrocal et al., 2017; Nathanson, Rivers, Flynn y Brackett, 2016). Está basado en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey. Este programa busca el desarrollo de la IE en niños y en adultos implicando a toda la comunidad educativa.

Otra de las propuestas integradoras para trabajar la dimensión emocional y social en las aulas proviene de EE.UU y se denomina SEL, Social and Emocional Learning (Bisquerra, 2012; Fernández-Berrocal et al., 2017; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Esta expresión, SEL, es una forma de referirse al aprendizaje de competencias emocionales (Bisquerra et al., 2015) y se emplea cuando se hace referencia al enfoque de educación emocional defendido por la asociación estadounidense Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). SEL no es equivalente a IE ya que abarca aspectos sociales y morales, pero tampoco es un constructo científico unívoco para el que exista una teoría concreta (Bisquerra et al., 2015). Su objetivo es implementar el aprendizaje social y emocional como parte esencial de la educación. Los programas SEL están basados en el modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer aunque pueden encontrarse programas desde los que se trabajan aspectos más amplios vinculados con la personalidad, como la autoestima, la perseverancia, la asertividad o el optimismo (Fernández-Barrocal y Extremera, 2005). Este programa ha sido ampliamente usado en EE.UU y Reino Unido (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Probablemente tras EE.UU y Reino Unido, España sea el país en el que se está produciendo más expansión del interés por la educación emocional que se concreta en diversas líneas de investigación y propuestas de innovación educativa (Bisquerra et al., 2015; Pérez-González, 2012). En España con la finalidad de introducir las emociones en la escuela se ha creado un movimiento educativo que en ocasiones se denomina Educación Emocional y en otras Educación socioemocional (Bisquerra, 2014; Bisquerra et al., 2015; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). En los últimos años se han implementado diversos programas para el desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo. En Cataluña el GROUP (Grop de Recerca en Orientació Psicopedagògica) tiene una línea de investigación en torno a la formación y la

educación emocional de la que emergen programas como el de López-Cassa (2003). En Cantabria la Fundación Marcelino Botín ha puesto en marcha un programa de Educación Responsable que se implementa en más de cien centros. En Málaga el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga ha desarrollado el programa de educación emocional para adolescentes ITEMO+ (Fernández-Berrocal et al., 2017). Existen otras propuestas como el programa FOSOE para adolescentes (Repetto y Pena, 2010).

Aunque no son muchos existen estudios contrastados que apoyan la eficacia de algunos de estos programas (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Aunque algunos de estos programas se han diseñado para mejorar la IE, hasta la fecha, los estudios que han investigado su eficacia no han conseguido demostrar que realmente tales programas contribuyan a mejorar concretamente la IE. Sí que se ha demostrado que mejoran las competencias socioemocionales (Bisquerra et al., 2015; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Pena y Repetto, 2008). Tanto para el programa RULER como el ITEMO se han logrado evidencias científicas sobre las mejoras que producen en el clima escolar, el rendimiento académico, el ajuste psicosocial, la empatía e incluso la salud mental, pero no hay pruebas de que logre su objetivo original que sería mejorar la IE (Bisquerra et al., 2015). En ese sentido Bisquerra et al. (2015) abogan por llamarlos programas de educación emocional en sentido laxo. En este sentido afirman que si bien existen evidencias que apoyan que distintas competencias sociales y emocionales se pueden desarrollar a través de intervenciones educativas, hay menos evidencias que demuestren la eficacia de los programas de inteligencia emocional en sentido restringido aunque investigadores de diferentes países sostienen que la educación de la inteligencia emocional es factible. En cualquier caso, para la implementación de programas es recomendable implicar a la comunidad educativa, apoyar al centro, plantear una implantación sistemática a lo largo de los años, usar planes de formación y asesoramiento del profesorado entre otros elementos (Bisquerra et al., 2015)

En conclusión, esta forma de concebir la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento de las personas es según Bisquerra (2012) una visión funcionalista de las emociones que remarca la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio. Las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. En nuestra opinión este enfoque, que podemos considerar importado desde el estudio de los procesos básicos, es

un enfoque muy tecnológico y no da cuenta de la naturaleza del proceso de desarrollo emocional (Callejas, 2014; de la Cueva, 2013; Fernández, 2013). Según Mestre y Guil (2003), la IE no pretende responder a qué y cuál es la naturaleza de esta inteligencia, sino que trata de dar respuesta a dónde es útil y para qué. Su propuesta de trabajo en las aulas se traduce en actividades muy estructuradas y descontextualizadas que, aunque tienen la virtud de llamar la atención sobre estos procesos y producir algunas mejoras, consideramos que no dan del todo respuesta a la complejidad de los procesos emocionales en la escuela.

4.2. El Enfoque del desarrollo y la autorregulación emocional

Por otro lado, encontraríamos los enfoques que abordan el desarrollo socio-afectivo y la autorregulación emocional. Estos enfoques estudian cómo se producen estos procesos en el desarrollo y el proceso a través del cual se va produciendo la transmisión de la regulación desde lo social a lo personal (Denham, 2007; Gross, 2014; Thompson, 2014). En este sentido, existe bastante acuerdo en que la interacción social con los profesores, los padres e iguales ocupa un papel fundamental en el desarrollo emocional (Denham, 2007, Denham, Bassett y Zinsser, 2012; Gross y Thompson, 2007; Thompson y Meyer, 2007). Las experiencias emocionales de los niños están mediadas por los padres y profesores. El conocimiento que ofrecen sobre sentimientos los adultos a los niños va permitiendo a los niños centrar la atención en algunos aspectos de su experiencia emocional y conocer las reglas de los sentimientos (Denham, 2007). Algunos autores centran sus estudios más concretamente en los procesos de regulación (Gross y Thompson, 2007; Thompson, 2014) mientras que otros centran sus reflexiones en el concepto de competencias emocionales (Denham, 2007; Saarni, 1999)

Los procesos de regulación han sido ampliamente estudiados (Gross, 2014; Thompson, 2014) y resulta interesante conocer estas aproximaciones al ser este uno de los elementos que observo en el trabajo de campo en el aula. (Gross, 2014; Gross y Thompson, 2007) afirman que las emociones tienen tres características principales. En primer lugar, las emociones surgen cuando la persona valora en qué medida una situación es relevante a sus metas, estas metas pueden ser diversas y de estabilidad variada. En segundo lugar, las emociones son un fenómeno multifacético que implica holísticamente el cuerpo, que implica cambios en la experiencia subjetiva, el comportamiento y la psicología y que se relaciona con la acción. En tercer lugar, las

emociones nos afectan pero también se pueden ver afectadas por el contexto y esto es lo que hace posible su regulación. En estos trabajos se plantean el *Modal Model of Emotion*: una transacción entre la persona y la situación que implica la atención, tiene un significado particular para el individuo, y pone en marcha una respuesta multisistema que puede ser flexible hacia esta misma transacción entre la persona y la situación. Estas transacciones se suceden recursivamente es decir la respuesta afecta a la situación y se vuelve a empezar el proceso.

La regulación emocional puede ser automática o controlada, consciente o inconsciente e intrínseca o extrínseca. La regulación debe ser ajustada al contexto, se hace necesario tener en cuenta el contexto para entender determinada reacción emocional como regulada o no (Gross, 2014; Thompson, 2014). Además, el contexto influye en el desarrollo de determinadas estrategias de regulación (Gross, 2014). Se entiende que la capacidad de regulación del niño va aumentando. En preescolar los adultos median en el proceso de regulación y progresivamente van cediendo el control a los alumnos dándoles autonomía. Se plantean cinco posibles estrategias de regulación emocional que van adquiriendo los niños (Gross, 2014; Gross y Thompson, 2007):

1. Selección de situación. Son acciones que se realizan con el fin de experimentar determinada situación y hacer más probable la vivencia de determinada emoción. Este tipo de regulación se da en la infancia cuando los padres crean rutinas en los niños para cuidar sus emociones. Los padres y maestros tienen en cuenta los beneficios a corto y largo plazo de la selección de determinada situación, por ejemplo, un niño tímido puede ser animado a participar en actividades sociales con el fin de que no se aisle.

2. Modificación de situación. Se refiere a los esfuerzos por alterar directamente la situación y modificar su impacto. Se realiza mediante la introducción de un elemento externo en la situación, por ejemplo, introducir un juego a los niños cuando se sienten aburridos.

3. Despliegue atencional. Mientras que en las dos estrategias anteriores se cambiaba lo externo, aquí se trata de modificar lo interno empleando la distracción o la concentración.

4. Cambios cognitivos. La información emocional que los niños reciben de los progenitores respecto a cómo experimentar determinada situación es clave y puede

servir para cambiar el sentido de la situación y por tanto la emoción a través de una nueva valoración.

5. Modulación de respuesta. Ocurre bastante tarde en el proceso, cuando la respuesta se ha generado y consiste en atenuar de cierta medida la respuesta. Se trata de una influencia psicológica, comportamental o experiencial que sucede tan pronto como sea posible para regular influenciar la respuesta. La relajación o el consumo de algunas composiciones químicas son elementos que pueden modular la respuesta.

Estas estrategias son usadas por los cuidadores para regular a los niños hasta que ellos pueden usarlas por sí mismos, la influencia del cuidador es, por tanto, clave. Durante la primera infancia es cuando este proceso tiene un fuerte desarrollo, pasando del bebé pasivo y reactivo al niño con capacidad de hacer cosas para regularse. Hay unos factores intrínsecos que influyen en la regulación que son el temperamento y la maduración de sistemas, pero esto está influido por el comportamiento del cuidador y las relaciones de apego (Calkins y Hill, 2007). El éxito del desarrollo de los procesos de regulación en la infancia depende ampliamente del soporte del cuidador y la flexibilidad de su respuesta. La influencia de la temprana regulación emocional en el desarrollo es fuerte (Calkins y Hill, 2007; Ispa, Su-Russell, Palermo y Carlo, 2017), y esto nos debe hacer pensar sobre cómo nos estamos haciendo cargo de estos procesos. El fallo en la adquisición de estas habilidades puede provocar problemas en la competencia social y el ajuste a la escuela. Algunos estudios recientes ponen de manifiesto diferentes trayectorias de desarrollo de la autorregulación en función de género, nivel de estudios de la madre y nivel de desarrollo del lenguaje expresivo (Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland y Morrison, 2016). Los padres como primeros cuidadores tienen gran responsabilidad, pero los niños se encuentran cada vez más tempranamente escolarizados y debemos preguntarnos qué papel tienen los profesores en esto. Resulta necesario que los profesores se entiendan emocionalmente con los alumnos para lo que hace falta una profunda relación (Meyer, 2009). Para que los profesores se pudieran hacer cargo de esta tarea Meyer (2009) habla de que los nuevos profes necesitarían una mentorización que les cuidara en lo emocional y modelara el entendimiento emocional.

Los primeros años son claves en la socialización de emociones. La regulación emocional se desarrolla enormemente en la infancia y adolescencia. Esta regulación se produce con otros: los bebés lloran inconsolables hasta que los padres intervienen, los pequeños que ya andan buscan ayuda en sus cuidadores, los preescolares hablan de sus

emociones... (Ipsa et al., 2017; Thompson, 2014; Thompson y Meyer, 2007; Winsler, Fernyhough y Montero, 2009). La influencia social es importante en como los niños interpretan y evalúan sus emociones, aprenden sobre estrategias de manejo emocional, ganan competencia y autoconfianza en controlar sus emociones y adquieren expectativas culturales y de género sobre la regulación emocional (Montroy et al., 2016; Thompson, 2014; Thompson y Meyer, 2007). En esta socialización tiene un importante papel el lenguaje, las conversaciones sobre emociones entre padres e hijos y las representaciones que se hacen conjuntamente sobre las emociones son muy relevantes. Por ejemplo, cuando las madres hablan frecuentemente y con gran elaboración con sus hijos, los niños elaboran concepciones más sofisticadas sobre la emoción. Las conversaciones dan fundamento conceptual ayudando a entender la experiencia emocional. También se aprenden en estas conversaciones las expectativas sociales sobre regulación emocional. (Thompson, 2014). Gottman, Katz, and Hooven (citados en Thompson, 2014) hablan de filosofía meta emocional (ver también Russell, 2012). Esto incluye la conciencia del adulto sobre sus emociones y la conciencia, aceptación y manejo de las emociones del niño. Distinguen entre aquellos adultos –los *emotional coaching*- que están atentos a sus propias emociones, a las de los niños y consideran que las emociones no se deben cortar y los adultos que ignoran o quitan importancia a sus emociones y tampoco atienden las emociones de los pequeños constructivamente, considerando las emociones como peligrosas –los adultos *dismissing*. La valoración de los sentimientos del niño que hacen los padres tiene efecto en la regulación. Si los padres aceptan y dan soporte a las emociones negativas, los niños adquieren unas capacidades de regulación más adaptativas. Los iguales y los hermanos son también importantes, los niños hablan más de las emociones con pares y hermanos y aprenden como la regulación emocional es diferente con los iguales y con los padres (Thompson, 2014). Según estos autores el clima emocional afecta, haciendo más fácil o difícil la regulación según las demandas familiares, los modelos de regulación emocional que hay presentes y las creencias sobre la emoción y su expresión que tienen los padres (los valores) (Thompson y Meyer, 2007). Las aportaciones que estos autores hacen sobre la socialización de la emoción en familia pueden resultar muy interesantes para estudiar el proceso de socialización de emociones en la escuela.

En cuanto al peso de la cultura en la regulación, hay que tener en cuenta que las normas de las emociones y las metas de la regulación emocional difieren ampliamente

entre culturas. La regulación emocional está siempre inmersa en significados y prácticas que constituyen el mundo sociocultural. Mesquita y Albert (2007) defienden que hay modelos culturales de ser y relacionarse. A nivel individual, los modelos culturales ocupan un importante lugar definiendo las metas y actúa alineando las respuestas emocionales con los modelos haciendo más frecuente la respuesta emocional cuando coincide con los modelos. (Mesquita et al., 2014). A nivel sociocultural actúa ofreciendo oportunidades específicas de vivir experiencias emocionales y dando significado a estas experiencias, da contextos para los modelos normativos de la expresión emocional rituales y comunes y por último en forma de premios y castigos. (Mesquita et al., 2014). La interpretación de los actos debe situarse, por tanto, en un modelo emocional, esto no implica que dentro de un contexto los modelos culturales sean homogéneos, puede haber más de uno (dependiendo de género, etnia, ocupación) y dentro del mismo las personas no siguen el modelo de la misma manera. Esto plantea nuevos retos para afrontar estos procesos en la escuela.

Otros autores centran sus reflexiones en torno a las competencias. Denham (2007) señala que la dimensión emocional puede ser entendida como una competencia, muy relacionada con las competencias sociales. Para Denham (2007), la competencia emocional implicaría la capacidad de expresar emociones, de regularlas en formas socialmente adecuadas y de decodificar estos procesos en sí mismos y en los otros. A juicio de esta autora se puede hablar de competencias socioemocionales. De esta forma, las competencias emocionales, al igual que las competencias sociales, pueden ser desarrolladas y no constituirían aspectos invariables de la personalidad. Para Saarni (2000) el desarrollo social y emocional es inseparable. Pone su atención en la regulación y el afrontamiento, la expresión y las relaciones. Afirma que una prueba del trabajo conjunto de lo social y lo emocional está en las consecuencias bidireccionales que tiene el tener poca regulación emocional, problemas en la expresividad o dificultad en las relaciones. Denham (2007) afirma que los componentes de las competencias emocionales serían: expresar, experimentar, regular y comprender las emociones. Saarni (1999) describe cuatro competencias emocionales: reconocimiento de la emoción, expresión de la emoción, regulación y empatía que son las que usaremos y que pasamos a desarrollar:

1. El Reconocimiento de la emoción. Es una competencia emocional fundamental. Se refiere a la capacidad de darse cuenta del estado emocional de uno

mismo, así como a la habilidad de reconocer la emoción en los otros. Según Saarni (1999) sería la habilidad para discernir y entender las emociones en uno y en los otros, usando claves situacionales y expresivas que tienen algún grado de consenso social, así como de significado emocional. Esta capacidad se desarrolla mucho en edades tempranas teniendo gran influencia en su desarrollo los cuidadores. En la etapa preescolar, los niños pueden inferir emociones básicas desde la expresión facial y entender las consecuencias de esa emoción, siendo capaces también de distinguir sus emociones de las de otros. En la etapa escolar, los niños aumentan su capacidad para poner palabras a sus emociones y compartirlas.

2. La Expresión de la emoción. Se refiere a la capacidad para enviar mensajes afectivos de acuerdo con el contexto social y los objetivos de la persona. Desde edades tempranas, las señales emocionales de estados internos como el llanto y la sonrisa llaman la atención del ambiente social y activan el cuidado. En la etapa preescolar los niños son cada vez más capaces de aplicar reglas sociales para ajustar su expresión emocional. En la etapa escolar, la expresión y experiencia de la emoción se hace más compleja, los niños aprenden que sus metas no siempre se alcanzan sólo al expresar sus emociones de manera más intensa y directa. También pueden usar ciertas expresiones para producir impacto en los demás.

3. Regulación de la emoción. El reconocimiento de la emoción y su expresión requieren de una regulación. La regulación de la emoción tiene que ver con el desempeño o ejecución ajustada de la respuesta emocional. En la infancia temprana, esta regulación emocional es fuertemente apoyada por los adultos. En la etapa preescolar, especialmente desde los dos o tres años en adelante, la autorregulación emocional va aumentando siendo necesaria para afrontar la creciente complejidad de la emocionalidad en las nuevas relaciones con los iguales. En la etapa escolar los niños ya usan muchas estrategias para la regulación escolar.

4. Empatía. Para Saarni (1999) se hace necesario incluir la empatía como un componente de las competencias emocionales ya que si no uno podría concebir que estas podrían operar de una forma maquiavélica. La empatía, la capacidad de darse cuenta de las emociones de los otros, emerge en paralelo a las competencias emocionales fundamentales y les da una orientación prosocial. La empatía se desarrolla progresivamente dentro de la interacción social apoyándose en las características individuales de maduración. Inicialmente el niño tiene respuestas emocionales que son

menos conscientes y se basan en el contagio emocional. En la edad preescolar comienza a usar su capacidad para entender sus propias emociones y para pensar en las emociones de los demás.

Saarni (2000) describe una serie de habilidades que forman parte de la competencia emocional y hace una descripción de cómo los niños las van alcanzando a lo largo del desarrollo. Estas habilidades serían: darse cuenta del propio estado emocional, del estado emocional de otros, la habilidad de usar el vocabulario emocional, la empatía con otros, la habilidad de distinguir que el estado emocional y la expresión pueden ser diferentes, la habilidad de hacer frente al estrés, la capacidad de darse cuenta de que existen relaciones de diferente profundidad y reciprocidad, y la autoeficacia emocional o capacidad de sentir que uno siente lo que quiere sentir. Estas habilidades van apareciendo en las interacciones a partir de las capacidades de los niños hasta que en la adolescencia se completa el abanico. En cuanto a la edad que nos ocupa establece que entre los dos años y medio y los cinco la simbolización facilita la regulación. La comunicación con otros aumenta la capacidad de los niños de darse cuenta de las emociones emergentes de los eventos que elicitán emociones. La comunicación con otros ayuda a los niños a entender las relaciones y se inicia la prosocialidad y el interés por los sentimientos de otros.

Aunque las emociones suelen ser consideradas desde la perspectiva individual, las habilidades para la competencia emocional se ponen en juego en interacción, dentro de la relación con los otros, cobrando, así, gran interés las interacciones en el aula. Para Saarni, (2000) la competencia emocional describe una transacción, no necesariamente una característica de la persona. El desarrollo de estas competencias emocionales es un proceso que se produce en las interacciones sociales y, por lo tanto, está influido por las características de un contexto histórico-social enmarcado por la cultura particular que llega a los niños a través de los adultos (Denham, 2007; Saarni, 2000; Zinsser, Denham, Curby y Shewack, 2015). Nuestra respuesta emocional es contextualizada y trae consigo significados sociales, es decir, mensajes culturales, significados que hemos absorbido acerca del significado de las transacciones sociales y relaciones (Saarni, 1999).

Para el desarrollo de la competencia emocional encontramos, por tanto, la influencia de aspectos intrapersonales e interpersonales. Nacemos con ciertas capacidades afectivas y respuestas innatas que ofrecen una estructura que nos permite interactuar (Saarni, 2000). Algunas habilidades personales de los niños pueden

promover u obstaculizar el desarrollo emocional. Por ejemplo, altas habilidades lingüísticas permitirían preguntar sobre sentimientos y comprender mejor el mundo social y el emocional, así como compartir deseos, sentimientos y metas en las relaciones de amistad o también, la capacidad de razonamiento flexible permite la comprensión de la diversidad de valoraciones entre personas ante un mismo evento (Denham, 2007; Montroy et al., 2016). Nuestra estructura emocional influye en las relaciones y las relaciones influyen nuestro desarrollo emocional en una relación recíproca (Saarni, 2000).

Según Denham (2007), en relación a las contribuciones interpersonales existen tres mecanismos presentes en la socialización de las emociones: el modelado, la enseñanza y las reacciones contingentes. Denham y sus colaboradores (Curby, Brown, Bassett y Denham, 2015; Denham, Bassett y Zinsser, 2012; Morris, Denham, Bassett y Curby, 2013) describen como padres y profesores usan estos mecanismos en la socialización de las emociones de los niños. Explicaré brevemente en qué consisten estos mecanismos porque efectivamente resultan relevantes a la hora de observar la socialización de emociones en el aula:

1. Mecanismos de modelado. La observación sobre el modo en que otros viven determinados eventos enseña a los niños cómo interpretarlos en situaciones posteriores. Las expresiones emocionales de los progenitores y las actitudes de los profesores respecto a las emociones son los predictores más importantes de la regulación emocional.

2. Mecanismos de enseñanza. El desarrollo de la empatía está relacionado con el aprendizaje de las causas, consecuencias y descripciones sobre las propias emociones. En esta enseñanza son muy importantes los profesores. Que estos respondan a las emociones de los niños y hagan explicaciones sobre cómo y cuándo expresarlas, favorece el desarrollo emocional.

3. Reacciones contingentes: Los adultos reaccionan contagiándose y reflejando la emoción. La tolerancia y el consuelo por parte de padres y profesores transmite el mensaje de que las emociones son manejables y útiles. También los iguales. Por ejemplo, las emociones de los compañeros de clase a menudo se constituyen como condición antecedente para las emociones del niño. A su vez, cuando un niño tiende a mostrar con frecuencia determinada emoción (positiva o negativa) puede favorecer la aproximación o el rechazo de sus compañeros.

De la misma manera que los niños adquieren las competencias emocionales en diferentes contextos, demuestran en su conducta las consecuencias de su competencia emocional en estas diferentes interacciones. Saarni (2000) describe tres de estas consecuencias que son el manejo de la emoción, el bienestar y la resiliencia. En cuanto al manejo de la emoción, el ajuste de la expresividad emocional y la capacidad de poner en marcha estrategias de afrontamiento resultan esenciales para conseguir lo que uno quiere en las negociaciones durante las interacciones interpersonales. En cuanto al bienestar subjetivo, parece que va variando según el contexto socio-histórico y la cultura. Actualmente nos sentimos mejor si tenemos un temperamento positivo, si somos optimistas y minimizamos los problemas, si tenemos relaciones cercanas y si tenemos recursos económicos para conseguir nuestras metas. En cuanto a la resiliencia, la habilidad de recuperarse de experiencias adversas, si uno se maneja con competencia emocional en las situaciones estresantes aparentemente estará mostrando resiliencia. En este sentido enfrentarse a estresores con soporte emocional aumentaría la resiliencia.

Estos enfoques son sobre todo descriptivos. Bien es cierto que pueden resultar útiles para el estudio de estos procesos, pero nos parece que resultan insuficientes para abordar en profundidad los procesos de dinámica emocional dentro de los diferentes planos y tipos de interacciones que aparecen en el ámbito educativo. Tampoco ofrecen una metodología clara de trabajo para este ámbito. No obstante, hacen aportaciones muy relevantes que tenemos en cuenta en el trabajo y por eso las incluimos. Hemos señalado a lo largo de este enfoque la importancia de las contribuciones interpersonales dentro de las interacciones con otros en el desarrollo emocional. Ahora pasaremos a describir el enfoque donde las interacciones sociales se sitúan como pieza fundamental del desarrollo y donde me he situado para plantear esta tesis.

4.3. El Enfoque sociocultural

Nosotros pensamos que desde la perspectiva sociocultural de inspiración vygotskiana se ofrecen algunas ideas útiles para la comprensión del papel que juega la emoción en el desarrollo y por tanto en la educación. La obra desarrollada por Lev Semionovich Vygotski (1896-1934) fue estudiada por los psicólogos occidentales a partir de los años setenta y ochenta. Los principios generales de la misma se pueden resumir en tres ideas generales: los procesos psicológicos propiamente humanos tienen un origen histórico-social; son de naturaleza mediada (a través de instrumentos y

personas); y deben estudiarse en su génesis (Werstsch, 1991). A estos principios cabría añadir que más que ningún otro psicólogo, L.S. Vygotski puso la educación en el centro de su teoría y su práctica (Moll, 2014). Y lo que es más interesante para nuestros objetivos aquí, recientemente se ha puesto el foco en la importancia de la visión holística de su teoría que integraría tanto procesos cognitivos como emocionales y motivacionales (Atencio y Montero, 2009; Holodynski, 2013; Vadeboncoeur y Collie, 2013).

4.3.1. La figura de Vygotski. Nos será más fácil comprender las aportaciones de Vygotski si sabemos algo sobre su historia y el contexto en el que propuso sus ideas. Vygotski fue un importante psicólogo y educador ruso de origen judío. Nació en 1896 en Orsha en una familia de clase media judía. Cuando cumplió un año su familia se trasladó a Gomel donde creció. Sus padres le aseguraron una educación de calidad a pesar de las restricciones y la opresión a los judíos de la época Zarista. Siendo el segundo de sus hijos fue inicialmente educado por un tutor y más tarde ingresó en un gymnasium judío. Ya con 15 años era aficionado a la filosofía, el teatro, la poesía y la literatura y dirigía coloquios siendo llamado por sus compañeros el pequeño maestro. Se graduó en 1913 con medalla de oro en su gymnasium. A pesar de las dificultades para el acceso de los judíos a la universidad en el momento consiguió su aceptación en la universidad de Moscú. Quiso estudiar inicialmente historia o filosofía, dos carreras habituales en los maestros de la época, pero sus padres le animaron a estudiar medicina (Vadeboncoeur, 2017). Al poco tiempo decidió cambiarse a estudiar leyes y simultáneamente estudió historia, filosofía, psicología y literatura en la Shanyavsky People's University, una universidad de ideas más liberales.

Cuando finalizó sus estudios volvió a casa con sus padres. En 1917 la Revolución Rusa eliminó las restricciones para los judíos en la enseñanza por lo que pudo ejercer de profesor como era su deseo. Enseñó literatura y gramática durante algunos años y continuó estudiando filosofía, psicología, pedagogía e idiomas. Debido a las carencias del momento la tuberculosis se extendió con facilidad por Rusia y quitó la vida al menor de sus hermanos y le infectó a él en 1919. Intuyendo que su vida sería leve intensificó su ritmo de trabajo. En 1924 tras la presentación de un ensayo sobre metodología de investigación reflexológica y psicológica en el 2º Congreso de Psiconeurología de Leningrado fue invitado por el director del instituto de psicología,

de ideas marxistas, a reorganizar la academia. También ese año se casó y de ese matrimonio nacieron sus dos hijas.

En ese momento empezó su periodo más productivo que se prolongaría diez años. Junto con Luria y Leontiev formaron las bases de lo que se conoce como escuela rusa. Durante sus años de trabajo Vygotski planteó sus ideas desde la confianza en las capacidades humanas para transformar el ambiente y no solo adaptarse a él (Vadeboncoeur, 2017). Intentó convertir la psicología en una ciencia que hiciera capaces a los humanos para responder a las complejas cuestiones sociales y culturales. Murió de tuberculosis en 1934 sin poder terminar su trabajo.

4.3.2. Las aportaciones de Vygotski. En las últimas cuatro décadas la relevancia del trabajo de Vygotski ha ido desvelándose entre psicólogos y educadores. Una de las razones del incremento de la atención sobre su obra es el interés contemporáneo en relación a las influencias históricas, sociales y culturales sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños y, en especial, la forma en la que los ambientes en los que se desarrolla el niño dan forma sus experiencias dejando claro así el relevante papel de la educación (Moll, 2014; Vadeboncoeur, 2017). Los postulados de Vygotski han tenido éxito entre los educadores ya que su obra hace un planteamiento holístico que da cuenta de la realidad educativa y permite explicarla e intervenir. Vygotski en lugar de abordar el niño de manera individual insistió en mantener la relación dialéctica del niño y el ambiente creando unidades de análisis que recogieran las características del todo. De la misma manera, consideraba que estudiar las funciones psicológicas de manera aislada distorsionaba la complejidad del sistema psicológico. Esta aproximación holística y dialéctica del desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza distingue a Vygotski de otros psicólogos. Este planteamiento holístico subyace en el principio fundamental de Vygotski: *the unity of opposites*. La unidad de los opuestos se refiere a la presencia de tendencias internas en todos los fenómenos que son inconsistentes o contradictorias, pero que simultáneamente se presuponen. A lo largo de su trabajo propuso diversas unidades relacionales: el ambiente individual y el social, la unidad de las funciones psicológicas, la unidad de naturaleza y cultura, la unidad de teoría y práctica, la unidad de lo afectivo y lo intelectual, la unidad de pensamiento y lenguaje, y la unidad alumno, profesor y ambiente social (Moll, 2014; Vadeboncoeur, 2017; Vadeboncoeur y Collie, 2013).

Siguiendo a Werstsch (1991) expondré las principales aportaciones de Vygotski organizándolas a través de sus tres principios generales: los procesos psicológicos propiamente humanos deben estudiarse en su génesis, tienen un origen histórico-social y son de naturaleza mediada.

4.3.2.1. Análisis genético. Para Vygotski los procesos psicológicos deben estudiarse en su génesis Vygotski(1960/1995). Es posible entender muchos aspectos del funcionamiento mental solo entendiendo sus orígenes y transiciones Vygotski invirtió gran parte de su estudio en la ontogénesis, especialmente en el estudio individual durante la infancia. Pero también reflexionó sobre otros dominios como la filogénesis, la historia sociocultural y la microgénesis. En cuanto a la relación entre dominios Vygotski consideró que cada dominio estaba gobernado por un único conjunto de principios, enfatizando las diferencias entre los dominios y rechazando la idea de la recapitulación (la ontogénesis reproduce la filogénesis) (Werstsch, 1991).

En la filogénesis, la evolución de los seres vivos desde la primera forma de vida hasta cada especie en cuestión, se fijó en los trabajos de Darwin y Engels. Aceptó la teoría de la evolución de Darwin y su preocupación principal por la transición entre simios y humanos. Según Vygotski existen funciones mentales superiores que son únicas en los humanos y que se caracterizan por estar mediadas por herramientas y signos. En este sentido reconoce que algunos simios usan herramientas pero con menor capacidad representativa y con mayor dependencia de la situación. Estos usos de herramientas por parte de los simios son precursores de mediación y no dan lugar a verdaderas funciones mentales superiores ya que no son suficientemente potentes para que emerja una historia sociocultural. Esta distinción entre funciones elementales y superiores supone una transición en la filogénesis, es decir marca lo esencialmente humano (Werstsch, 1991).

En cuanto a la historia sociocultural Vygotski intentó usar las ideas de Marx para cambiar las teorías psicológicas y estableció la diferencia entre funciones mentales superiores rudimentarias y avanzadas. Las funciones mentales avanzadas suponen un nivel mayor de abstracción y descontextualización con respecto a las rudimentarias. La aparición del trabajo, el desarrollo del discurso humano y otros signos psicológicos suponen, por tanto, un cambio en la historia del hombre (Werstsch, 1991).

Con respecto a la ontogénesis, el proceso de desarrollo de la persona, propuso una combinación entre una línea de desarrollo cultural que incluía el uso de significados mediados aportados por la cultura que se combinaba con una línea natural de desarrollo y maduración. La interacción de estas dos líneas implica un cambio en la historia del niño.

En cuanto a la microgénesis tuvo en cuenta dos desarrollos. Por un lado, estudió los procesos mentales que ocurren durante una única sesión de entrenamiento (aprender a comer con una cuchara). Por otro lado, el estudio de los procesos de desarrollo de un acto psicológico en instantes (por ejemplo, la percepción). (Werstsch, 1991).

4.3.2.2. Origen histórico-social de los procesos psicológicos propiamente humanos. Para Vygotski los procesos psicológicos propiamente humanos tienen un origen histórico-social (Vygotski, 1960/1995). Inspirado en el marxismo afirmó que para entender al individuo es necesario entender las relaciones sociales en las que nace y se inserta. Uniendo el marxismo con las aportaciones del psicólogo Pierre Janet formuló su ley genética del desarrollo cultural: toda función aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el psicológico. Primero aparece entre las personas como una función interpsicológica y luego en el propio niño como una función intrapsicológica. Vygotski distingue, por tanto, dos tipos de funciones las elementales o naturales y las superiores o culturales aquellas en las que hay control consciente (la atención voluntaria, memoria lógica, la voluntad...). Esta ley es aplicable a las segundas y explica el origen social de las funciones psicológicas superiores. Los procesos psicológicos propiamente humanos tienen origen social, se crean con los otros y al apropiárselos el niño producen una transformación en su estructura psicológica (Vygotski, 1960/1995). Es decir, las funciones superiores no emergen de manera innata fruto de la maduración sino que requieren interacciones y sentido (Vadeboncoeur, 2017).

Vygotski afirmó que las funciones psicológicas eran formas internalizadas de interacciones sociales. Gracias a la interacción social con otros es posible internalizar signos culturales que transforman el propio proceso y el sistema. Este proceso de internalización es, por tanto, dinámico y transformador. Este proceso puede referirse al modo de uso de herramientas, o a un proceso de apropiación de sistemas de signos, como es el lenguaje. A diferencia de las herramientas que transforman el mundo

exterior, los sistemas de signos tienen la propiedad de transformar, también a su usuario, el aprendiz. Vygotski defiende que existe una relación entre todas las funciones psicológicas de manera que un cambio en una afecta a todas. El desarrollo se produce a través de la mediación del lenguaje o sistemas de significado y tiene un impacto en cascada en el sistema psicológico. (Vadeboncoeur, 2017).

En cuanto a la relación entre el aprendizaje y desarrollo Vygotski afirmó que el aprendizaje dirigía el desarrollo. El aprendizaje se produce a través de interacciones que median la experiencia. El desarrollo es el resultado de la internalización de las herramientas psicológicas y la consecuente reorganización de las funciones y las relaciones entre funciones. Esta forma de relacionar aprendizaje y desarrollo da un papel central a los adultos padres y profesores (si las capacidades se desarrollaran solas cuando tocara madurativamente sería innecesaria la enseñanza) (Vadeboncoeur, 2017). El espacio a través del cual el aprendizaje puede producir desarrollo fue denominado Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1979), un concepto que es usado habitualmente en los contextos educativos. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es la distancia entre el actual nivel de desarrollo cuando el niño resuelve independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado por la capacidad de resolver un problema con la guía y colaboración de un adulto o un compañero más capaz (Vygotski, 1979). De esta manera el aprendizaje precede y tira del desarrollo dentro de la ZDP. Vygotski afirmaba que conocer el nivel de desarrollo potencial era igual de importante que conocer el nivel de desarrollo actual, de hecho consideraba que la enseñanza debía estar más cercana a este desarrollo potencial (Werstsch, 1991). No hay que esperar, por tanto, a que se produzca el desarrollo para poder aprender ciertas cosas. Teniendo en cuenta el nivel de los niños, los profesores introducen a los alumnos en aprendizajes de herramientas culturales para que puedan pensar y actuar independientemente. El aprendizaje en la ZDP supone llevar al aprendiz desde un funcionamiento dependiente a un funcionamiento autónomo (Vadeboncoeur, 2017).

4.3.2.3. Naturaleza mediada. El tercer tema general presente en la aproximación sociocultural que propone Vygotski es que las funciones psicológicas superiores son de naturaleza mediada. Esta mediación puede ser de muy diferentes tipos. Moll (2014) recoge cinco diferentes tipos de mediación: social, instrumental, semiótica, anatómica e individual, según intervengan los demás, usemos herramientas, significados

compartidos, partes de nuestro cuerpo o nuestra propio diálogo interior. Vygotski mostró especial interés en los sistemas semióticos más en concreto en el papel del lenguaje en el desarrollo (Vygotski y Luria, 1930/1994). Al igual que usamos herramientas para cambiar los efectos que tiene el ambiente en nosotros (usar un paraguas para no mojarse) usamos herramientas psicológicas para comunicarnos con otros, encontrar sentido y controlar nuestras acciones. Usamos las herramientas psicológicas para dirigir la atención a las emociones, comunicar las ideas y sentimientos, crear significado y pensar. Los sistemas de signos y símbolos median nuestra experiencia permitiéndonos expresar comunicar, pensar, resolver y mantener nuestra acción bajo control. El lenguaje y más concretamente el discurso tiene cualidades especiales al ser autorreferencial y permitir la descontextualización. A través del lenguaje podemos manejar cosas de otros tiempos e incluso imaginadas. Los niños aprenden y se desarrollan en interacciones sociales con cuidadores y compañeros que incluyen patrones discursivos que los acompañan. Casi todo lo que hacemos, pensamos y sentimos está mediado por palabras. Los procesos de mediación son fundamentales en todas las prácticas sociales, incluidos los procesos educativos. El lenguaje y más concretamente el discurso es la principal herramienta psicológica. (Vadeboncoeur, 2017).

Vygotski le otorga, por tanto, un papel central a las herramientas de mediación como el lenguaje (Vygotski y Luria, 1930/1994). El medio más importante para el desarrollo sociocultural, para la transmisión de la línea socio-génética que propone Vygotski es el lenguaje. En su obra más conocida, *Pensamiento y Lenguaje* (Vygotski, 1934/1993), formula una de sus grandes aportaciones: el surgimiento de una nueva función del lenguaje al servicio del pensamiento. En sus réplicas de los trabajos originales de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento en la infancia, Vygotski postula una interpretación alternativa a la teoría de la descentración cognitiva aplicada al desarrollo lingüístico. Si para Piaget el habla egocéntrica de los niños –el habla no dirigida a otro- era un indicio del egocentrismo cognitivo general, para Vygotski ese habla es un paso intermedio entre el origen social del uso del lenguaje en la comunicación del niño con sus cuidadores y el habla interna o pensamiento verbal. No sin dificultades, todas las hipótesis vygotskianas sobre las características de ese habla - habla privada- han sido contrastadas: Es más habitual en tareas demandantes y se mantiene incluso en adultos en algunas ocasiones estresantes, suele ser abreviado y

condensado (Montero y de Dios, 2006; Winsler, Fernyhough y Montero, 2009) El lenguaje una vez internalizado, sirve como herramienta para la internalización y transformación de los procesos psíquicos como la atención, la memoria, la voluntad, la motivación.

Una secuencia del desarrollo cultural del niño podría ser la siguiente: el adulto actúa con y sobre el niño, el niño empieza a interactuar con las personas de alrededor, luego actúa con otros y finalmente actúa el mismo. Pero todo ello con un lenguaje que describe y acompaña y que permite que el niño se apropie de la actividad y de las funciones implicadas en ella. Esto significa que lo que hacemos como educadores, lo que hacemos juntos y más concretamente el discurso que usamos en estas prácticas forman la base del desarrollo de la conciencia en el niño. La conciencia individual se crea en las prácticas con otros. Las prácticas sociales incluyen repertorios de acciones y discursos. El aprendizaje durante la interacción en muchas ocasiones ocurre a través de intercambio verbal, diálogo (Vadeboncoeur, 2017).

4.3.2.4. El papel de las emociones. Vygotski no tuvo tiempo de profundizar en los aspectos emocionales de la enseñanza y aprendizaje, pero su trabajo sugiere repetidamente un marcado interés en las cuestiones afectivas. (DiPardo y Potter, 2003; Vygotski, 1979). Según él, las experiencias vividas y la conciencia que emerge de ellas se construyen dentro de un sistema unificado que incluye emociones y pensamiento (Vygotski, 1935/1994). *Perezhivanie* fue la palabra que utilizó Vygotski para referirse a esas experiencias intensas en las que lo cognitivo y emocional aparecen de forma indisoluble. *Perezhivanie* ha sido traducida en inglés como experiencia vivida, vivencia a través de la experiencia y experiencia emocional (Blunden, 2016). Aunque en inglés hay controversias sobre cómo traducir este término, en castellano se puede traducir como vivencia (Clara, 2016).

Es un término que aparece dos veces en la obra de Vygotski. Aparece inicialmente en la *Psicología del Arte* donde la relaciona con la reacción total de nuestro organismo y las emociones en torno a las creaciones artísticas, la experiencia estética (Páez y Adrián, 1993). En sus últimos años de trabajo el concepto reaparece relacionado con sentido, la definición del pensamiento como una función del sujeto. En este segundo momento en lugar de relacionar *perezhivanie* con imaginación y fantasía aparecía relacionada con intelectualización de las emociones. *Perezhivanie* es, por tanto, una

unidad de desarrollo humano inseparable del concepto de situación social de desarrollo (González Rey, 2016). *Perezhivanie* describe el proceso afectivo a través del cual las interacciones en la ZDP son individualmente percibidas, apropiadas y representadas por los participantes. (Mahn y John-Steiner, 2002).

La falta de definición ontológica ha dificultado el desarrollo del concepto y la distinción de conceptos afines (González Rey, 2016). Existe, por tanto, cierta confusión terminológica alrededor del término *perezhivanie* usado por Vygotski en relación a las emociones. Algunos autores como González Rey (2016) piensan que el este concepto es útil más bien como elemento que marca el origen histórico de muchos conceptos modernos. Clará (2016) por su lado piensa que sigue siendo un término útil pero que se hace necesario distinguir los fenómenos que se aglutinan bajo la familia *perezhivanie*. Por otro lado, Blunden (2016) plantea que el problema del papel que ocupa la *perezhivanie* en la ontogénesis no está resuelto e incluso prácticamente ni planteado, siendo un concepto que puede resultar importante para el desarrollo de los niños. Desde nuestro punto de vista creemos que es un concepto útil y relevante. Entender las emociones como la experiencia vivida supone que la parte emocional de la experiencia es inseparable de esta y por tanto no se puede entender ni abordar separadamente. *Perezhivanie* es un término que enlaza emoción y pensamiento como un todo y nos obliga a este abordaje holístico en la escuela. Condiciona un modo de abordar la socialización de emociones en el aula y en la formación del profesorado.

Esta aproximación holística, esta centralidad de las cuestiones relacionales en el desarrollo y el papel fundamental e inseparable que se da a las emociones en los procesos psicológicos desde este enfoque, hace que nos resulte tremendamente explicativo y eminentemente práctico para el abordaje de las cuestiones emocionales en el aula (Callejas, 2014; de la Cueva, 2013; Fernández, 2013). La obra de Vygotski sienta las bases de esta forma sociocultural de entender la psicología y la educación. Desde este enfoque plantean sus trabajos algunos autores que intentan explicar el desarrollo afectivo desde esta perspectiva y entre los cuales quiero situar mi trabajo, paso a analizarlos.

4.3.3. Nuevas aportaciones dentro de la Perspectiva Sociocultural. A pesar de que Vygotski no profundizó en los aspectos emocionales de la enseñanza y aprendizaje, su trabajo sugiere repetidamente un marcado interés en las cuestiones

afectivas (DiPardo y Potter, 2003). El papel de las emociones ha sido central en la obra de Vygotski pero no terminó de aclarar algunas cosas y es menos conocido en la educación que otro tipo de aportaciones como las de la relación entre aprendizaje y desarrollo, los procesos de mediación o la Zona de Desarrollo Próximo... Muy recientemente desde la Psicología Sociocultural se han hecho algunas propuestas que intentan explicar los procesos motivacionales y emocionales y pueden ayudar en esos sentidos. Desde este enfoque, las emociones pueden ser descritas como un fenómeno cultural. Para Holodynski y Friedlmeier (2006), el legado genético humano también ha incluido la habilidad para producir cultura que se mantiene de generación en generación como una herencia cultural a modo de almacén externo heredado a través del aprendizaje. Esta memoria externa contendría artefactos y procedimientos que regulan la interacción humana. En el ámbito emocional incluiría el significado de las emociones, las funciones de la emoción y lo adecuado de la expresión emocional en un contexto específico interpersonal. De esta forma, se abre una nueva dimensión cultural en el desarrollo emocional. La cultura ofrece guiones y patrones de significado en relación a lo apropiado o particular de una situación determinada y, por lo tanto, sobre lo apropiado de una emoción, o sobre cuáles deben ser potenciadas o discriminadas, sobre las formas en las cuales es posible expresar una emoción, y sobre las formas en las cuales es legítimo regular una determinada emoción (Riquelme, 2013). Hay diferencias, por tanto, entre culturas a la hora de socializar las emociones. Es imprescindible comprender, por tanto, cómo se produce el desarrollo emocional de los niños dentro de esta herencia cultural a través de las interacciones con los otros.

Entender las emociones en educación desde el enfoque sociocultural supone aplicar los postulados de la teoría vygotskiana al desarrollo emocional (Holodynski, 2013; Sánchez, Montero y Méndez, 2006; Riquelme y Montero, 2013). En esta dirección Holodynski (2013) presenta lo que denomina teoría de la internalización del desarrollo emocional haciendo un paralelismo entre las relaciones planteadas por Vygotski entre pensamiento y lenguaje con las que se dan entre las expresiones emocionales y los sentimientos. Por su parte Montero y sus colaboradores (Riquelme y Montero, 2013; Sánchez et al., 2006) se han centrado en mostrar el papel del habla privada al servicio de la autorregulación emocional y cómo aparece como estrategia entre los niños de edades prescolares. Pasaré a analizar sus aportaciones más detenidamente.

4.3.3.1. La teoría de la internalización de las emociones. Holodynski define la emoción como un sistema psicológico funcional que comprende un conjunto de componentes que sirven para regular las acciones dentro de una macroestructura de actividad en línea con los motivos de las personas. Distingue cuatro componentes en la emoción: evaluación, expresión, regulación corporal y sentimiento subjetivo. Afirma que las emociones pueden realizar funciones psicológicas y por tanto decide aplicarles los tres principios fundamentales de la teoría Vygotski para el análisis de los procesos psicológicos (el origen social, la naturaleza mediada y el análisis genético) a las emociones también. Considera el desarrollo de las expresiones emocionales como un sistema de signos culturalmente evolucionado. Afirma que la posible doble función de las expresiones emocionales como signo mediador de la regulación inter e intrapersonal las predestina para ser mediadoras entre los procesos socioculturales y psicológicos en el dominio de las emociones.

Para Holodinsky este proceso de mediación tiene que ver con la conversión de las expresiones emocionales en un sistema de signos culturalmente evolucionado. La teoría de la internalización de las emociones transfiere la teoría del desarrollo del pensamiento y lenguaje al desarrollo de las expresiones y sentimientos. Así, del mismo modo que Vygotski plantea que primero aparece el habla al servicio de la comunicación y después aparece al servicio del pensamiento, en el desarrollo emocional aparece primero la expresión emocional al servicio de la comunicación y mediante su conversión en signo interpretado por los cuidadores se convierte en el sentimiento. Desde esta forma las emociones estarían reguladas externamente en los recién nacidos (regulación interpersonal) para acabar reguladas internamente en la mayoría de los adultos (regulación intrapersonal).

Según Holodynski, podemos reconocer tres estadios en el desarrollo emocional desde la aparición de signos de enculturación a partir de los precursores de la emoción que muestran los bebés hasta la internalización de signos de expresión emocional en un plano mental. En los recién nacidos, aparecen precursores emocionales que se van transformando en signos de expresión culturalmente válidos durante la infancia a través de la regulación interpersonal de los cuidadores. Los cuidadores reaccionan ante las expresiones de los niños, les devuelven su reflejo en sus propias expresiones de acuerdo con los signos convencionales de la cultura y los atienden regulándolos. Más adelante, a

partir de la edad preescolar, partiendo de esta regulación intrapersonal de mediación con el cuidador va surgiendo la regulación intrapersonal de las emociones mediante el uso de signos de expresión como mediadores interno. En esta segunda fase los niños van ganando autonomía y los adultos pasan de reaccionar y regular a pedirles que ellos mismos regulen. Por último, se produce la internalización de los signos de expresión emocional apareciendo un plano mental de procesamiento emocional, siendo posible para los niños afrontar de manera autónoma determinados episodios emocionales. Las expresiones se internalizan, dejan de verse o se abrevian y se convierten en sentimientos transformándose así la estructura (Holodynski, 2013).

Siguiendo a este autor, las emociones de los recién nacidos representan la herencia biológica para el desarrollo emocional, suponen el punto de partida. Los bebés cuentan con cinco emociones básicas, que son la angustia, el asco, el miedo, el interés y el placer (Sroufe, 1996 citado en Holodynski, 2013). Estas cinco emociones son, en realidad, precursores de emociones y no cumplen la misma función que las emociones de adultos, por dos motivos. Por un lado, estas emociones aparecen por umbrales fisiológicos absolutos y no por valoraciones subjetivas. Por otro, sus reacciones expresivas y corporales todavía no están coordinadas con el contexto que las hace emerger. En principio las emociones no son controlables por los niños que desconocen lo que puede suceder tras sus reacciones expresivas y corporales. Sirven de llamada y facilitan que los cuidadores atiendan las necesidades del desarrollo del niño y cumpliendo una función de regulación interpersonal. Los niños se van apropiando poco a poco de la función simbólica de determinados patrones expresivos, por ejemplo, la sonrisa que un principio es social y con el tiempo cobra todo el sentido para el niño de manera que la puede utilizar para expresarse. Posteriormente las expresiones de reacciones emocionales se transforman en expresiones bien coordinadas y situadas, con significados convencionales que les permiten satisfacer sus necesidades por sí mismos. Progresivamente surgen emociones nuevas. De la angustia surgen la frustración, ira, desafío, dolor y tristeza; al asco se une a la aversión; al miedo se le une la vergüenza; el interés se une a la sorpresa; y la alegría, el afecto y la diversión emergen del placer (Sroufe, 1996, citado en Holodynski, 2013). El mecanismo a través del cual se produce el paso de los precursores de emociones a las emociones funcionales es el proceso de internalización. El cuidador responde interactuando con el niño con una expresión emocional reflejo de su estado y el niño imita al cuidador aprendiendo de la experiencia.

En esta interacción social se usan las expresiones emocionales como signo para la mediación. Para Holodinsky, los signos de expresión se construyen culturalmente y se usan por su función de llamada estando diseñadas para afectar las intenciones del cuidador. Considera que en la mediación las expresiones emocionales se convierten en signos convencionales que son arbitrarios en su forma por lo que necesitan ser aprendidos con otros dentro de la cultura. De esta manera los signos pueden usarse para comunicarse con otros y con uno mismo y por tanto pueden servir para la regulación externa y la autorregulación. Considera que desde la perspectiva del desarrollo los signos de las expresiones son el primer sistema cultural de signos que median en las relaciones entre el niño y el adulto. A pesar de que los adultos acompañen desde el principio las interacciones con palabras, para los niños son estas expresiones emocionales los primeros signos. Para los niños es en un segundo paso cuando las emociones y sus expresiones se introducen e interpretan con el lenguaje verbal.

Queda por tanto pendiente integrar el uso de las expresiones como signos y el uso de los signos del lenguaje. Montero y sus colaboradores (Riquelme y Montero, 2013; Sánchez et al., 2006) ponen la mirada en el papel del lenguaje en estos procesos y su aportación resulta, por tanto, muy relevante. Considerando enormemente interesantes las aportaciones de Holodinsky sobre cómo a través del otro el bebé logra dar sentido a lo que le pasa en el cuerpo difusamente gracias a las expresiones como un sistema de signos culturalmente evolucionado convirtiendo su experiencia en sentimiento, creo que poner la mirada en el lenguaje como herramienta mediadora y socializadora tiene la enorme ventaja de poder manejar cuestiones presentes, futuras, crear en torno a las emociones y por tanto superar la cultura. Holodinsky afirma que la socialización de las emociones requiere necesariamente un adulto que sostenga y preste las convenciones heredadas por la cultura. Pero más allá de eso consideran que no son necesarios grandes esfuerzos para socializar las emociones. Sin embargo, aunque las expresiones emocionales nos permitan sentir y expresar, y en cierta medida regularnos, el lenguaje nos va a permitir plantear cómo se sentirá el otro o cómo nos sentiríamos, ser más empáticos, crear nuevas formas de regulación más avanzadas, y en última instancia transformar paso a paso la herencia cultural que tenemos como legado. Se hace necesario por tanto estudiar el papel del lenguaje en estos procesos. Veamos para ello cuales son los avances que han hecho estos autores.

4.3.3.2. El papel del lenguaje en el desarrollo emocional. De la misma manera que el lenguaje interiorizado se convierte en instrumento fundamental de la regulación de la acción y el pensamiento, en el ámbito emocional el lenguaje facilita nuevas formas de conciencia (Sánchez et al., 2006). En este sentido estos autores no plantean un paralelismo con las relaciones entre pensamiento y habla postuladas por Vygotski - como hace Holodinski- sino que las extienden para implicar al lenguaje como instrumento de mediación de los procesos emocionales (Atencio y Montero, 2009).

Como desarrollo de esta idea, Sánchez et al., (2006) estudiaron el habla privada como estrategia para la autorregulación emocional. En este sentido proponen que el habla privada al igual que se pone al servicio del pensamiento puede ponerse al servicio de regulación emocional. Estudiaron el papel del habla privada como posible estrategia usada por preescolares cuando hacían frente a una situación frustrante mientras realizaban una tarea perceptiva (estaban haciendo un tangram y el examinador hacía que se cayeran las piezas, deshaciendo el trabajo realizado por el niño). Encontraron que los participantes mayores de seis años usaban habla privada para regularse mientras que la mayoría de los niños de menos edad usaban movimientos corporales, cambio de atención y búsqueda del adulto como estrategias para hacer frente con la dificultad. Atencio y Montero (2009) hicieron una revisión para evidenciar el papel del habla privada como una herramienta de motivación. En este sentido afirman que hay suficiente evidencia empírica como para darle al habla privada en los procesos motivacionales y meta-motivacionales el mismo papel mediador que se le da en el pensamiento. Por su parte Riquelme y Montero (2013), en un contexto escolar intentaron estudiar el papel mediador del lenguaje en los procesos emocionales. Implementaron un programa de lectura mediada para ver en qué medida podía servir para la mejora de las competencias emocionales. Elaboraron narrativas a su medida y formaron a las personas que iban a contar los cuentos mediando (dramatizando y explicando las emociones de los personajes). Encontraron que la estrategia de dialogar en torno a las emociones de las narrativas mejoraba a largo plazo las competencias emocionales de los alumnos que habían participado en el programa. Su trabajo resalta el papel del lenguaje como mediador en los procesos emocionales.

Considero mi investigación una aportación más dentro de este renovado esfuerzo por aproximarnos a las emociones desde el enfoque sociocultural. Considero que la perspectiva desarrollada a partir de la obra de Vygotski ofrece una mirada amplia que

permite dar cuenta de la naturaleza del desarrollo emocional y el papel esencial que tienen los otros (padres, cuidadores, profesores, iguales) en dicho proceso. Todo ello, además, entendiendo el desarrollo como un proceso inmerso dentro de una historia cultural en la que aparece la institución escolar como elemento socializador de primer orden y teniendo en cuenta la importancia que socialmente se da a la esfera emocional en este momento histórico. Obviamente, este enfoque está empezando a dar los primeros pasos en cuanto a su aplicación al ámbito emocional. Con mi trabajo pretendo acercarme holísticamente al fenómeno, para poder describir la cultura existente sobre las emociones en esta escuela, las interacciones a través de las cuales se produce la socialización de emociones, el papel que tienen los discursos en estas interacciones, cuál es la evolución de las capacidades emocionales en los niños en este contexto escolar concreto, y cómo viven esta experiencia de mediación las maestras.

5. Conexión con teorías actuales de la emoción humana

No queremos terminar esta exposición, sin hacer referencia aunque muy brevemente al desarrollo de las teorías de la emoción más allá de la perspectiva socio-cultural. Es decir, sin dialogar con otras perspectivas que han estado coexistiendo en el tiempo.

Durante el desarrollo de la psicología, el concepto de emoción ha evolucionado paralelamente a los paradigmas teóricos dominantes. Estas teorías se elaboran desde diversas tradiciones investigadoras y formas de entender la naturaleza de la emoción. Tradicionalmente, las más relevantes contribuciones teóricas en la psicología de la emoción se han clasificado en cuatro grandes corrientes: Biológicas, Conductuales, Cognitivas y Sociales (Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero, 2002). Las teorías de corte biológico predominaron hasta bien entrado el siglo veinte, el conductismo dio paso a los modelos mediacionales que fueron seguidos por las teorías de la orientación cognitiva y social.

Dentro de los modelos biológicos, la obra de Darwin, así como las teorías de James-Lange y Cannon hicieron aportaciones que perduran históricamente y que tienen continuidad en el trabajo de otros autores. Dentro de estos modelos se pueden distinguir las aproximaciones evolucionistas, la tradición psicofisiológica y la tradición neurológica. Desde esta perspectiva persiste el concepto de funcionalismo emocional que supone que las emociones tienen una base biológica y son parte de la herencia filogenética que nos ayuda a adaptarnos al medio, queda determinar qué facetas están

pre-organizadas y cuales son producto de la cognición y la cultura (Martínez-Sánchez et al., 2002).

Los modelos conductuales centran su interés por la respuesta al proceso emocional como un epifenómeno fruto de los distintos tipos de aprendizaje. Dentro de esta tradición encontramos las teorías de la emoción condicionada. Las más conocidas la teoría de la emoción como impulso, la indefensión aprendida y el aprendizaje vicario de emociones. Una idea general de este enfoque que perdura la de que las emociones pueden aprenderse por diversos métodos.

Las teorías cognitivas sostienen que las especies capaces de aprender poseen la función biológicamente útil de evaluar el entorno para mantener su bienestar. Tradicionalmente el estudio de las relaciones entre la emoción y la cognición ha girado en torno a la delimitación de la secuencia causal donde ubicar ambos procesos. Dentro de ellas encontramos las teorías basadas en la valoración cognitiva, las teorías basadas en la atribución y las teorías basadas en el procesamiento de la información. El interés por la evaluación y el procesamiento de la información como puerta de entrada a la emoción sigue activo (Martínez-Sánchez et al., 2002).

Las teorías socio-constructivistas defienden que los factores socioculturales afecta a la forma en la que se experimentan las emociones. Dentro de estas se puede distinguir entre las que defienden que las emociones son resultado de las relaciones sociales y las que postulan que son construcciones sociales moduladas por las propias experiencias personales. Dentro de estas últimas destaca la teoría construccionista de Russell (2012; Feldman y Russell, 2015).

En su trabajo de 2012, Russell presenta un claro y actualizado resumen de su teoría partiendo de una crítica a ciertos problemas del estudio de la emoción como proceso psicológico. La teoría de la emoción como proceso básico lleva cincuenta años produciendo investigación y en estos años se ha acumulado mucho conocimiento pero aun así quedan problemas sin resolver tanto en los conceptos como en las principales proposiciones. Su teoría pretende ser una alternativa a la aproximación estándar en las que el foco es un conjunto de emociones discretas: miedo, enfado, alegría, tristeza y sorpresa. Rechaza las emociones discretas con una argumentación empírica: la unión de pequeñas evidencias negativas pronostica que esta teoría es pobre. Russell (2012) considera que otra dificultad de la investigación actual de las emociones es obviar que las palabras que se usan, como afecto, emoción o sentimiento, conllevan asunciones

religiosas y filosóficas. Estos conceptos, al no tener propiedades definitorias complican el trabajo con ellos. Sería necesario analizar lo que significan estas palabras en el discurso diario y analizar los eventos a los que se refieren dichas palabras. Esto es congruente con la idea sociocultural de que hay una herencia cultural en las cuestiones emocionales.

En su teoría, Russell (2012) sugiere abandonar la idea de que la emoción es un ente o proceso singular. Propone usar la palabra afecto, no en el sentido amplio de sentimiento o estado de humor, sino en un sentido restringido; sentido limitado a lo privado, subjetivo y consciente de los sentimientos. Introduce tres tipos de elementos de los afectos advirtiéndole que no tienen por qué ser todos los que existan. Así plantea el afecto nuclear (*core affect*) como el nivel más elemental y simple del sentimiento primitivo al que se daría respuesta con la pregunta ¿cómo te sientes? Es el elemento que siempre está y que va variando. El segundo elemento afectivo es la cualidad (*affective quality*), referida a la cualidad emocional de los eventos y/u objetos: agradable, desagradable, energizante... Por último, presenta el tercero de los elementos del afecto: la meta-experiencia de la emoción (*emotional meta-experience*). Este elemento sería la conciencia emocional de la experiencia cuando se está sintiendo.

Desde mi punto de vista el afecto nuclear plantea la maquinaria emocional de base, que viene dada por la naturaleza, sobre la que tenemos que aprender a tomar conciencia en forma de sentimientos. La experiencia personal y cultural va dotando de valor emocional a los diferentes vínculos, objetos, eventos y experiencias, dotando de calidad emocional, de sentido personal al mundo en el que nos insertamos. Finalmente la meta-experiencia de la emoción tendría algo que ver con la toma de conciencia de la emoción vivida ya tras el proceso de socialización de la emoción. Sería la llave a los procesos de autorregulación. Aunque Russell apunta la idea, creo que la perspectiva socio-cultural basada en la obra de Vygotski y, sobre todo, la idea de que el lenguaje puede servir como vehículo de internalización y transformación de las emociones en procesos afectivos propiamente humanos, tiene un potencial todavía pendiente de ser explorado desde la investigación básica en psicología. Además, la perspectiva socio-cultural permite integrar la escuela y la educación como “laboratorio” cultural, como dispositivo que ayuda en la transmisión de esos procesos. En mi caso, como maestra, me he sentido más cómoda planteando la investigación dentro de este ámbito y lo que sigue es el fruto de este interés. Los dos estudios que he llevado a cabo, de modos

diferentes pero complementarios, abordan el mismo tipo de objetivo: contribuir a la comprensión del desarrollo de los procesos emocionales de las personas durante un periodo muy importante de sus vidas, los primeros años de la edad escolar. Además, el acercamiento sistemático a la descripción de buenas prácticas educativas también puede contribuir a la mejora de la educación y de la formación de los futuros educadores.

CAPÍTULO DOS. METODOLOGÍA

En mi país, los psicólogos han preferido hasta hace bien poco "arreglárselas ellos solos"; estudiar su materia de forma independiente, ars artis gratia, sin tener en cuenta sus implicaciones para la educación. Los educadores y pedagogos, por su parte, también han mostrado una tendencia a inventar conceptos psicológicos adecuados a sus fines ideológicos o bien a procurar sacar partido de aspectos de la psicología que nada tenían que ver con el tema de la educación. Todo eso está cambiando hoy día. La psicología y la educación deben trabajar conjuntamente y en colaboración con la sociología, la economía y las demás ciencias del hombre. Las cuestiones de educación son demasiado complejas para una sola disciplina académica.

Bruner

Prólogo de Desarrollo cognitivo y educación.

1. Características de la investigación cualitativa

Según las ideas de Vygotski en la investigación tanto en psicología como en educación el aprendizaje debe abordarse desde una unidad de análisis que lo aborde de manera unificada como un proceso social, cognitivo y emocional y examinando las relaciones y prácticas humanas en el ambiente en el que se han conformado histórica, social y culturalmente. (Vygotski 1935/1994). La dimensión emocional del aula requiere un abordaje holístico y dialéctico. McLaughlin (2008) advierte de los peligros que supone acercarse de manera individualista al desarrollo emocional en las escuelas. Las emociones tienen un elemento social y no deben tratarse como una mera habilidad individual. Para hacer este tipo de aproximación la metodología cualitativa es la que mejor da respuesta. Facilita describir desde dentro cómo las maestras abordan en el día a día de manera natural e integrada la enseñanza de las emociones en el aula.

1.1. Acercarse con respeto para intentar comprender

La epistemología del investigador cualitativo es existencial y constructivista (Stake, 2010). Esta epistemología constructivista y subjetivista de la investigación cualitativa hace que el objetivo de este tipo de metodologías sea fundamentalmente: describir, comprender, explicar, transformar... (León y Montero, 2015). Optar por investigación cualitativa implica no solo unos planes de investigación y unas herramientas de recogida y análisis sino más bien, y sobre todo, un modo diferente de concebir el conocimiento y, por tanto, el proceso de investigación que lo genera (León y Montero, 2015). La investigación cualitativa permite acercarse al mundo de ahí fuera, no al laboratorio, tratando de entender y describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior (Flick, 2004). No busca causas, busca la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe (Stake, 2010). Busca la particularización (Stake, 2010). Responde al sincero interés por aprender cómo funcionan los actores en sus entornos habituales (Stake, 2010). Desgranar cómo las personas construyen el mundo de su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos significativos que permitan una comprensión de gran riqueza (Flick, 2004).

Podríamos resumir las características generales de la investigación cualitativa en seis aspectos: 1) se centra en la perspectiva de los participantes; 2) busca entender el fenómeno desde dentro; 3) se busca entender los fenómenos en su totalidad; 4) estudia

los fenómenos en su contexto natural; 5) la evidencia empírica es en su mayoría verbal y, finalmente, 6) se incluye la reflexión del investigador sobre perspectiva (León y Montero, 2015). En investigación cualitativa se analizan fundamentalmente las experiencias de individuos o grupos, las interacciones y las comunicaciones y los documentos (Kvale, 2011). Los conceptos se desarrollan en el proceso de investigación y los métodos se ajustan a las reformulaciones de las preguntas de investigación (Flick, 2004).

1.2. El papel del investigador y emociones en el proceso de investigación

Los investigadores mismos son parte importante del proceso de investigación: su presencia en el campo y su reflexión forma parte del proceso (Kvale, 2011; Flick, 2004). Hay que aceptar la expectativa del investigador, ser consciente, incorporarla y brindársela al lector (León y Montero, 2015). En mi caso este fue una de mis dificultades iniciales en el proyecto, el superar el miedo a influir con mi presencia, el asumir que todo pasaba por mí y que esta subjetividad era parte natural de la metodología. Por ello, en el informe incluyo mi formación y mi experiencia, describiéndome así como un elemento importante en el proceso, y brindo abundantes descripciones para que el lector pueda hacer él mismo generalizaciones naturalistas.

La presencia del investigador en el campo supone una pequeña invasión de la vida privada y se requieren permisos y ser sosegado en la entrada (Stake, 2010). Hay que intentar no sobrecargar al anfitrión (Stake, 2010) y tener también en cuenta sus expectativas y necesidades. Las cuestiones éticas son importantes, hay que cuidar la confidencialidad de los datos y sopesar las posibles consecuencias que puede tener para los participantes la revelación de los mismos en relación a los beneficios para el conocimiento (Kvale, 2011).

La investigación cualitativa es lenta y el esfuerzo es alto (Stake, 2010). No hay prisa por sacar las conclusiones, hay que ser paciente y reflexivo (Stake, 2010). Frecuentemente es necesario “podar” los datos, descubrir lo esencial para que al revelarlo después en un contexto suficiente pero sin incluir todo lo que se podría describir (Stake, 2010). Para enfrentar el análisis hay que estar dispuesto a dar varias vueltas a los datos y asumir que en la categorización de los datos hay mucho de arte y procesos intuitivos (Stake, 2010).

2. Estudio 1. Las ideas de las profesoras sobre la emoción en la educación

Este fue el primer estudio en el que me embarqué que consistió en entrevistar profesoras de diferentes colegios para conocer qué pensaban y sentían sobre el papel que tenían las emociones en sus aulas intentando recoger sus experiencias de primera mano.

2.1. Objetivos del estudio de entrevistas

Conocer los discursos de las profesoras en torno a sus vivencias y reflexiones sobre aspectos emocionales del aula.

2.2. Participantes: selección, acceso y permanencia

En el estudio participaron diecisiete profesoras tutoras del segundo ciclo de Educación Infantil de tres Centros públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIPs) ubicados en la zona noroeste de la Comunidad de Madrid: El Colegio la Ermita, El Palacio y El Lago. Accedí a los colegios a través de contactos y tras pedir los permisos pertinentes me reuní con el conjunto de profesoras del ciclo para hablarles del proyecto de investigación. En la presentación hice especial hincapié en el profundo interés que tenía en conocer su punto de vista, las cosas que les servían o que les resultaban difíciles para manejar la naturaleza emocional del aula, tratando de empoderarlas y reconociendo su protagonismo a la hora de entender qué papel jugaban las cuestiones emocionales en las aulas. Aclaré también que no venía con intención de juzgar si lo hacían bien o mal, sino abierta a que me contaran cómo cada una lo hacía (Apéndice 1). En los tres colegios las profesoras que formaban el ciclo de Educación Infantil mostraron interés en el tema y quisieron participar. Antes de terminar la reunión de presentación respondí a sus preguntas aclarando el tipo de entrevista que haría, cómo analizaría los datos y ofreciendo la opción de hacer una devolución con los resultados al final del proceso al profesorado del Ciclo de Educación Infantil si así lo deseaban. Establecí seguidamente una agenda de entrevistas con aquellas que ya inicialmente se animaron a participar siendo flexible en los horarios para adaptarme a sus posibilidades. Más adelante alguna de las que inicialmente se mostraban reticentes también se animó.

Las profesoras que participaron fueron todas mujeres (tampoco había hombres salvo los especialistas). El rango de años de experiencia como maestras de Educación

Infantil variaba entre cinco y veinticinco. Su distribución por colegios fue la siguiente: del colegio La Ermita de doble línea participaron siete profesoras, del colegio El Palacio de triple línea participaron seis profesoras y del colegio El Lago de triple línea participaron cinco profesoras (Ver Tabla 1). En ocasiones entrevisté también a especialistas y profesoras de Pedagogía Terapéutica pero el análisis de estas entrevistas no se incluye en este estudio.

Tabla 1: *Pseudónimos² de las profesoras que participaron en las entrevistas agrupados por colegios*

LA ERMITA	EL PALACIO	EL LAGO
María	Asun	Charo
Carmen	Alma	Emilia
Gabriela	Miriam	Celia
Elisa	Enma	Macarena
Belén	Diana	Marta
Lucía	Bárbara	
Rocío		

Presento los tres colegios como centros diferentes cada uno con sus características, pero dejando claro que dentro de cada centro encontré cierta diversidad en las formas de representarse las profesoras la naturaleza emocional de sus aulas. Es decir, dentro de una cultura común más o menos compartida en cada centro, aparecían posturas más o menos críticas y diferentes niveles de toma de conciencia en algunas profesoras.

En cuanto al colegio La Ermita, era un centro en el que había bastante innovación pedagógica y de corte más bien constructivista. Tenían gran experiencia en el trabajo por proyectos, es decir, en lugar de seguir un libro de texto trabajaban en torno a pequeños proyectos de temática variada (normalmente propuestos por los alumnos) intentando engarzar en ellos todos los aprendizajes de manera contextualizada y funcional. Se partía de los conocimientos previos de los alumnos, de las propias dudas y preguntas. Entre todos se iba recogiendo información sobre la temática que se estaba trabajando para compartirla y discutirla en el aula. Las aulas estaban organizadas por

² Por motivos éticos se utilizan pseudónimos tanto para las profesoras como para los centros.

rincones, que eran diferentes espacios de juego en los que hay un material determinado para que los niños trabajen en pequeños grupos simultáneamente propuestas diferentes en cada rincón. Las familias participaban ampliamente en la vida del centro y accedían diariamente al aula a dejar y recoger a sus hijos y a colaborar en talleres y propuestas diversas. Se entrevistó a todas las profesoras del ciclo (seis profesoras tutoras y la profesora de apoyo), entre ellas dos recién llegadas ese curso, pero todas ya definitivas.

En el colegio El Palacio había un grupo de profesoras con deseos de innovación en el segundo ciclo de Educación Infantil, a pesar de que en Primaria es un colegio bastante tradicional. En el ciclo de Educación Infantil coexistían profesoras que trabajaban por proyectos y profesoras que trabajaban con método, es decir, que seguían uno o varios libros de texto. Todas las aulas estaban organizadas por rincones, pero el uso que se les daba a los rincones era desigual. Algunas los usaban como forma de organizar el trabajo y los aprendizajes de los niños y otras como lugar de juego para cuando habían terminado la tarea encomendada. Las familias llegaban a la puerta del aula a dejar y recoger a los niños, había buena comunicación con ellas y se tenía en cuenta su opinión. Las seis profesoras que participaron fueron principalmente las que formaban este núcleo promotor de cambio, una de ellas interina.

El colegio El Lago era un colegio bastante tradicional. Trabajaban siguiendo uno o varios libros de texto, aunque algunas profesoras incluían también otro tipo de actividades. En algunas aulas había rincones de juego y en otras se mantenían algunos rincones como forma de organizar el espacio. Las familias no entraban al edificio, los niños y niñas entraban y salían de las clases en filas. De las cinco profesoras entrevistadas dos eran interinas y parece que era un centro donde era habitual que hubiera bastante movimiento de profesores.

2.3. Diseño y procedimiento

Abordé este estudio con un enfoque cualitativo intentando acercarme a los fenómenos en su contexto natural para comprenderlos. Procuré adoptar para ello una perspectiva holística, interpretativa y asumir que el investigador formaba parte de la investigación (Dorio, Massot y Sabariego, 2004a; Kvale, 2011; León y Montero, 2015). En cuanto al diseño es un estudio fenomenológico descriptivo (Dorio et al., 2004a) ya que lo que buscaba era descubrir el significado y la forma en la que las profesoras describían la presencia de aspectos emocionales en las aulas enfatizando los elementos

subjetivos y esenciales de su experiencia como maestras. El proceso de investigación fue claramente inductivo tratando de ahondar progresivamente en aquellas percepciones o sentimientos que las profesoras me iban señalando como pertinentes.

La estrategia de obtención de información que utilicé fue la entrevista en profundidad (Dorio, Massot y Sabariego, 2004b; León y Montero, 2015) o entrevista cualitativa (Kvale, 2011). Busqué ante todo comprender los significados desde la propia subjetividad de las profesoras. Hice entrevistas semi-estructuradas usando preguntas abiertas con el objetivo de plantear temas que fueron abordados con diferente profundidad con cada profesora. Intenté plantear a las profesoras las entrevistas como interacciones en las que íbamos a construir conjuntamente conocimiento. Presenté el tipo de entrevista que íbamos a realizar como una entrevista abierta en la que íbamos a hablar de unos temas pero que podía ocurrir que no habláramos de todos o que surgieran otros. Pedí su consentimiento a cada profesora para grabar y transcribir las entrevistas.

En cuanto a la forma de entrevistar, intenté que las profesoras describieran en sus propias palabras cómo actuaban y se sentían en el aula desde su propia perspectiva, buscando profundizar activamente en sus respuestas y tratando de clarificar y ampliar las declaraciones. En las interacciones surgieron mensajes “entre líneas” que traté de devolver a las profesoras para hacerlos explícitos. Especialmente traté de que pusieran palabras a las emociones que durante la entrevista surgían. Procuré mantener una actitud sensible y curiosa, mostrando interés por sus aportaciones y dando tiempo a los ejemplos, descripciones... En general, al finalizar la entrevista las profesoras expresaron que la experiencia había resultado agradable y muy interesante. Varias mostraron ya interés por que les hiciéramos una devolución y por las conclusiones de la Tesis.

Hice las entrevistas en horarios diversos según las necesidades de las profesoras. Las entrevistas tuvieron lugar en general en el aula de cada maestra, aunque transcurrieron en los espacios de reunión del centro e incluso fuera de él según las necesidades de cada profesora. Camino del lugar de la entrevista procuraba conversar con la profesora de forma desenfadada sobre cómo había ido el día, los niños, el cole... buscando que se sintiera en confianza y tratando de construir una mínima relación que permitiera abordar una entrevista de estas características. En primer lugar, pedía permiso a las profesoras para grabarlas y acordábamos el tiempo que dedicaríamos. Comenzaba siempre presentándome a mí misma y recordando el proyecto que estaba desarrollando. Explicaba el tipo de entrevista y anticipaba algunos temas que se

tratarían antes de empezar. En segundo lugar, les pedía a las profesoras que se presentaran y me hablaran de su experiencia y formación. Con estos dos pasos intentaba sentar las bases de la entrevista y conocernos mínimamente para ajustar la interacción. Tras esto la primera pregunta de la entrevista abordaba el tema de la importancia que le daban ellas o se le daba desde la administración a las cuestiones emocionales en el aula. Después de esta pregunta ya cada entrevista tomaba su propio camino. Con aquellas profesoras que pedían más guía en el proceso de entrevista procuré empezar hablando de las cuestiones emocionales en los alumnos, para pasar más adelante a ponerlas a ellas en el centro de la conversación, tratando de recoger sus interacciones con los diferentes agentes: niños, familias y compañeros. Antes de cerrar siempre me aseguraba de preguntar sobre cómo habían aprendido sobre esto o cómo se podría aprender. En el cierre mostraba lo interesante de su aportación y mi agradecimiento.

Todas las entrevistas (excepto dos de las iniciales) las realicé yo misma ya que, como señala Kvale (2011), distintos entrevistadores usando el mismo guion de entrevista pueden producir afirmaciones diferentes debido a distintos niveles de sensibilidad hacia el tema y al diferente conocimiento sobre él. Esto es debido en parte al carácter eminentemente interpretativo de este tipo de entrevistas ya que durante la entrevista se hacen esfuerzos por interpretar lo que se habla y estas interpretaciones ayudan al entrevistador a llevar la entrevista por un lado o por otro. El hecho de ser yo misma la que realicé todas las entrevistas facilitó el retomar en entrevistas posteriores ciertas cuestiones que surgían en unas y en otras conversaciones de manera que intuitivamente se fue enriqueciendo cada vez más la recogida.

Al finalizar la recogida ofrecí de nuevo una reunión con los equipos de profesoras de cada centro para ofrecerles los datos recogidos a modo de devolución. Esta devolución solo se hizo posible en el colegio La Ermita por no haber encontrado el centro El Palacio ni El lago el momento para ello. En la devolución traté de reflejar los discursos que había en el colegio en torno a la vida emocional de las aulas, procurando devolverles sus propias palabras seleccionando para ello citas literales de las entrevistas. Fue recibida con mucho interés por el ciclo (Apéndice 2). De cierta manera queríamos que estas devoluciones sirvieran como garantía de la calidad del proceso. Que lo que había recogido eran efectivamente sus discursos, usando de manera colectiva la validación de miembro que plantea Kvale (2011). Esta validación consiste en conversar

con el entrevistado para confirmar que el entrevistador ha hecho una interpretación correcta de sus palabras.

2.4. Materiales

Como instrumento utilicé un guion de entrevista (Apéndice 3) que inicialmente propuse en base a mi propia experiencia como maestra, al asumir que desde esta perspectiva cualitativa el entrevistador forma parte del proceso, no solo con su propia presencia personal sino también desde la experiencia en el campo y la propia reflexión (Kvale, 2011). Este guion lo perfilé tras la primera entrevista y ha ido evolucionando a lo largo de la recogida de datos a medida que las profesoras iban poniendo más énfasis en unos u otros temas. En algunos temas aparecieron subtemas, es decir, surgieron aspectos concretos que repetidamente aparecían como relevantes y por tanto era interesante no dejarlos de indagar. También emergió alguna cuestión nueva que retomé en las siguientes entrevistas. Además, fui concretando progresivamente posibles preguntas que parecían elicitare respuestas relevantes empleando los términos que las propias profesoras utilizaban para los aspectos que queríamos abordar.

En cuanto a la calidad de las entrevistas procuré progresivamente ir las mejorando siguiendo los criterios que plantea Kvale (2011) que implican que haya abundancia de respuestas espontáneas y específicas, que la longitud de las intervenciones del entrevistador sea la menor posible, que se haga un esfuerzo por profundizar en los significados y verificar las respuestas con el entrevistado en el propio proceso de entrevista.

2.5. Análisis de datos

En cuanto al análisis, el propio proceso de transcripción supuso ya un análisis inicial, ya que llevar a código escrito el código oral supone un primer procesamiento de la información al decidir el transcriptor sobre la puntuación, las acotaciones... Me pareció, por tanto, que era importante que fuera la misma persona que había realizado la entrevista la que realizara la transcripción. Por ello me ocupé yo misma de la transcripción para iniciar así el análisis con la ventaja de que en este proceso se reavivan cuestiones emocionales que estuvieron presentes en la entrevista (Kvale, 2011) y que de esta forma podía ahora recoger. Transcribí las entrevistas a mano usando un procesador

de textos buscando la literalidad e incluyendo interjecciones y acotaciones con cuestiones emocionales. Usé pseudónimos para identificar a las profesoras. Como el promedio de duración de la entrevista estuvo en torno a la hora (la más corta duró 40 minutos y la más larga 3 horas) obtuve 20 horas de entrevista que se convirtieron en aproximadamente 360 hojas de texto escrito.

Hice un análisis de contenido por aproximaciones temáticas usando como soporte el programa ATLAS.ti que ofrece herramientas que facilitan el trabajo con grandes cantidades de texto como era el caso. El primer paso fue codificar los textos acotando las citas más relevantes y asignándoles una etiqueta. Dichas etiquetas (los nombres de las categorías de contenido) las fui creando a medida que hacía el análisis por lo que el proceso requirió varios ciclos para codificar todas las entrevistas con los códigos que iban surgiendo. Quiero reseñar que los procesos de entrevista, transcripción y codificación se fueron dando simultáneamente. Es decir, no espere a tener las diecisiete entrevistas hechas para transcribirlas, ni esperé a tenerlas todas transcritas para analizarlas. De esta manera durante las transcripciones aprendí muchas cosas sobre cómo mejorar la técnica de entrevista que pude usar en las siguientes entrevistas, pero dentro del mismo estudio. Al iniciar el análisis fui a su vez siendo más consciente de dónde iban apareciendo focos o centros de interés que me ayudaron a ir actualizando el guion de entrevista.

3. Estudio 2. Etnografía sobre la emoción en la Educación Infantil

Este fue el segundo estudio que realicé. A partir del análisis de los discursos en las entrevistas en el estudio uno, y con la intención de dar un paso más en la comprensión de los procesos emocionales en las aulas, me adentré en este segundo estudio en dos aulas de infantil para describir desde el interior su cotidianidad. De la mano de dos maestras con gran experiencia y unidas por un discurso muy elaborado hice una inmersión en la vida del aula para intentar describir globalmente los procesos emocionales en este contexto concreto.

3.1. Objetivo

Describir e intentar comprender en qué consiste la dimensión emocional de estas aulas, el papel que juegan en ellas sus maestras y el progreso de desarrollo socioafectivo de los niños durante estos tres cursos del segundo ciclo de educación infantil.

3.2. Participantes: selección, acceso y permanencia

Este segundo estudio es continuación del primero. Inicialmente había proyectado hacer un estudio de casos múltiple accediendo a las aulas de tres años de los tres colegios para así poder describir cómo eran las prácticas que acompañaban los discursos que habíamos recogido. Además, cómo no tenía muy claro cómo iba a poder recoger el progreso en los niños, planteé una recogida de competencias desde un enfoque más clásico a través de la prueba de reconocimiento de expresiones “Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-2” (DANVA2), y de los cuestionarios “Emotion Regulation Checklist” (ERC) para la regulación y “Griffith Empathy Measure- Parent Report” (GEM-PR) para la empatía (Apéndice 4). Sin embargo, en el colegio El Lago las profesoras no me dieron acceso a las aulas. En el colegio El Palacio pude acceder a seguir a las tres profesoras de los grupos de tres años, pero solo pude finalizar el seguimiento de los tres cursos con una. Por ello centré mi trabajo en el colegio la Ermita, donde las dos profesoras de la clase tres años se mostraron sumamente interesadas en el proyecto, me acogieron cálidamente y fue allí donde realicé la etnografía. A pesar del rediseño del proyecto mantuve la recogida de datos a través de las pruebas por mantener el compromiso ya establecido con las familias y profesoras y como apoyo al diseño cualitativo desde la otra tradición.

El acceso al colegio fue fácil porque lo conocíamos de cerca por haber trabajado previamente con él. El primer contacto fue con María a través de Nacho. Ella fue la primera que decidió participar en el estudio longitudinal y fue nuestro contacto para involucrar a Carmen en el proyecto. Carmen mostró interés en la propuesta y planteamos el seguimiento de las dos aulas durante los tres años. Los participantes del estudio fueron, por tanto, Carmen y María y sus respectivos grupos de veinticinco niños. Ambas habían participado en el primer estudio de esta tesis. Carmen y María son ambas mujeres de mediana edad, con amplia experiencia como maestras en diferentes centros y trabajan en el colegio desde hace bastantes años y en ocasiones han dado

formación a otras maestras. Como diferencias María tiene experiencia como maestra en escuela infantil cero-seis y había interrumpido su estancia en el colegio durante algunos años a través de una comisión de servicios.

En cuanto a los grupos eran grupos establecidos por ellas aplicando los criterios del centro que buscaban homogeneizar o equilibrar los grupos. Presentamos el proyecto a las familias en la reunión de padres del comienzo del segundo trimestre del curso 2011/12 (Apéndice 5). Desde el principio todas las familias quisieron participar e hicimos el seguimiento de todos los niños estando la ratio de la clase completa. Sin embargo algunos niños se cambiaron de colegio a lo largo de los tres cursos y llegaron niños nuevos. En el primer cambio de curso, de tres a cuatro años, se fue un niño de la clase de María y entro otro. En el cambio a cinco años en la clase de María este mismo niño que entró se fue junto con otro y llegaron tres nuevos. En este mismo cambio de curso en la clase de Carmen se fue una niña y llegaron dos, quedando las clases sobre ratio. Aunque las familias de los niños nuevos también participaron (menos una niña en la clase de cinco años de María) de ellos no tenemos el seguimiento longitudinal en tres años. Pudimos seguir, por tanto, doce niños y doce niñas de ambas clases, cuarenta y ocho en total.

La forma de aproximarme al campo fue progresiva. El primer contacto con las maestras fue la entrevista inicial, en ella me presenté, les expliqué el proyecto y a través de preguntas abiertas recogí sus discursos en torno al papel de las emociones en las aulas. Posteriormente, una vez que teníamos el consentimiento de todas las familias (Apéndice 6) empecé a entrar a observar en las aulas. Intenté siempre que las maestras se sintieran cómodas con mi presencia, creo que en esto me ayudó mucho el ser también maestra. Desde el primer momento intenté desenvolverme con autonomía en el ambiente del aula, hable con naturalidad con ellas en el día a día, les ayude en su trabajo en el aula cuando hicieron falta manos e intenté usar siempre el instrumento de recogida de datos menos invasivo. Inicialmente solo tomaba alguna nota a posteriori. Cuando estuve segura de que ellas estaban tranquilas viéndome tomar notas empecé a tomar notas en el aula. Más adelante pedí permiso para grabar algunas situaciones puntuales y con el tiempo ya me sentí libre para combinar grabación y cuaderno de campo según la situación lo requiriera.

Comencé a hacer observación participante en el aula de María a principios de enero de 2012 y en el aula de Carmen a principios de febrero. En ese primer trimestre

sucedió el periodo de adaptación que hubiera sido interesantísimo recoger, pero dado que la convocatoria de la FPU del 2010 no se terminaba de resolver y yo estaba embarazada no podía dejar mi trabajo en la escuela por motivos económicos evidentes. En el cambio de trimestre pedí una reducción de jornada para poder pasar las mañanas en el colegio y empezar así la recogida, el 11 de Mayo de 2012 por fin comencé el disfrute de la FPU que me permitiría gran disponibilidad y flexibilidad con los tiempos.

En cuanto a mi presencia en el aula durante esos cursos fue variando según las necesidades y mis posibilidades. Siempre he pasado al menos una mañana a la semana en el aula con cada profesora. Esta frecuencia fue mayor el primer año acudiendo al colegio todas las mañanas y alternando mi presencia en las clases. Y en cursos sucesivos al intentar seguir otro colegio y tener también otras tareas en la universidad se redujo mi presencia a dos o tres mañanas en el colegio a la semana alternando las clases. Además asistí a reuniones, actividades con familias, salidas, fiestas,...

3.3. Diseño y procedimiento

Me acerqué a las aulas desde un enfoque cualitativo con la intención experimentar y explorar de primera mano su dimensión emocional a través de la observación participante (León y Montero, 2015). Consideré a las maestras como mis grandes informantes y en algunos sentidos co-investigadoras compartiendo con ellas dudas y reflexiones en las conversaciones diarias y en las entrevistas ya que no se accede a todo a través de la observación (Angrosino, 2012). Lo que aquí se presenta, por tanto, es una etnografía (León y Montero, 2015) de prácticamente dos años y medio. En este tiempo me he integrado en las aulas para describir desde dentro su organización, lo que en ellas sucede, la forma de comportarse de las maestras y las reflexiones que hacen sobre su propia práctica, para lograr una comprensión holística del papel que están jugando los procesos emocionales en dichas aulas.

Como buena etnografía, el diseño inicial era mínimo para mantener al máximo la flexibilidad ante lo que me fuera encontrando en las aulas (León y Montero, 2015). Mis preguntas de partida fueron ¿Qué papel juegan las emociones en las aulas? ¿Qué hacen o pueden hacer las maestras para ayudar a sus alumnos a desarrollar las competencias emocionales? ¿Cómo gestionan sus propias emociones? Partiendo de esas preguntas y a través del análisis de la información recogida y la recursividad fui progresando en la investigación (León y Montero, 2015). Gracias a la observación de lo que sucedía en las

aulas fueron surgiendo nuevas preguntas ¿Cómo se establece la relación con los niños? ¿Qué estrategias de socialización usan las maestras? ¿Qué papel tienen los discursos? ¿Cómo se apropian de ellas los niños? ¿Qué niños destacan en estos temas? ¿Qué dificultades encuentran las maestras? ¿Con qué tienen que ver estas dificultades? ... Además de las conversaciones informales diarias sentí la necesidad de sentarme con las maestras tranquilamente para intentar que hicieran explícitas algunas cuestiones a las que no podía yo acceder a través de la observación como su interpretación de las situaciones, las razones de las actuaciones, sus reflexiones, sus sentimientos... Ellas también me demandaban que yo les reflejara lo que iba viendo en sus clases para alimentar con ello sus reflexiones así que establecimos hacer entrevistas de devolución. Hicimos tres entrevistas a final de curso de cada uno de los años.

3.3.1. Observación participante. La estrategia de recogida de datos que usé fundamentalmente fue la observación participante. Registré en varios cuadernos de campo y más adelante grabé los acontecimientos, personas implicadas y discursos que me iban resultando relevantes para entender el funcionamiento de las aulas, haciendo a su vez anotaciones sobre mis propias intuiciones y reflexiones. Intenté integrarme en la dinámica del aula como si fuera parte de ella pero sin perder la perspectiva (León y Montero, 2015). En este sentido he entendido mi papel como el de un mediador o traductor recogiendo lo que sucedía en esas aulas (León y Montero, 2015) para hacerlo llegar y que fuera entendible en el mundo exterior, más concretamente en el ámbito académico. En cierta medida, contaba con una sensibilidad especial para entender a las maestras por mi experiencia como maestra y por otro lado contaba con amplio bagaje académico y me mantenía vinculada al ámbito teórico, siendo en cierta medida bilingüe en el intento de entender estos procesos. En relación con esto, he de decir que no he sentido el peligro de hacerme nativa (Angrosino, 2012) He mantenido una actitud reflexiva siempre y he tratado de describir las perspectivas teniendo en cuenta también la mía. (León y Montero, 2015).

A la hora de hacer observación participante, son dos los elementos claves a resolver: la pertenencia al grupo y cómo se lleva a cabo el registro (León y Montero, 2015). En cuanto a la pertenencia al grupo Spradley (1980, citado León y Montero, 2015) plantea cinco grados de participación desde la ausencia de participación hasta la participación plena. En un primer nivel plantea la observación sin participar usando el

investigador materiales grabados o de acceso público. En un segundo grado estaría la observación participante en la que la actitud del investigador es pasiva yendo a un lugar público y anotando. Un tercer y cuarto nivel lo constituirían la participación moderada o activa dependiendo de la implicación en las actividades más o menos relevantes culturalmente. Y finalmente, el grado más alto de participación se consideraría observación participante plena y se daría cuando el observador ya formaba parte del grupo antes. En este sentido, creo que mi participación ha sido moderada habiendo formado parte en gran medida de la cotidianidad de las aulas y los elementos periféricos como son los cafés, reuniones, salidas... Otros autores plantean algo parecido pero en términos de pertenencia (Adler y Adler, 1998, citado en León y Montero, 2015) concepto que refleja más el sentimiento y la identidad. La pertenencia puede ser periférica cuando el investigador se limita a anotar y preguntar, activa cuando lo que hace es un término medio entre los extremos y plena cuando se hacen miembro del grupo a lo largo del proceso. En este sentido creo que mi pertenencia ha sido plena, las maestras me acogieron y tendieron a abrirse y sincerarse desde el principio haciéndome sentir en ese tiempo como parte de las aulas. Es decir, aunque no participé en todo, gracias a ellas pude pertenecer y estar cerca. Ellas mismas me resumían cuando llegaba lo relevante que había ocurrido en los días anteriores para que pudiera entender lo que sucedía, me ponían al día en preocupaciones y reflexiones, me invitaban a leer informes de evaluación de niños, de los orientadores, compartían los trabajos de los niños, me pedían opinión sobre algunos aspectos. Ellas mismas debido a su interés por reflexionar sobre la emocionalidad del aula me invitaron a pertenecer y me facilitaron el acceso a las cuestiones nucleares.

El segundo elemento a resolver cuando se hace investigación participante es el de decidir cuándo anotar. Al principio decidí seguir el consejo de no anotar y dejarme impresionar (León y Montero, 2015). Los primeros días iba al aula con los ojos bien abiertos, los oídos atentos, las manos dispuestas y la intuición activa. Cuando llegaba a casa evidentemente la necesidad de tomar nota se hacía fuerte. Tras unos cuantos días ya empezaba a tener nuevas preguntas, inquietudes más concretas, cosas que me llamaban más la atención y que conectaban más o menos con lo que las mismas profesoras me habían descrito en las entrevistas, con sus discursos. Empecé entonces a tomar notas discretas. Pedí permiso a las maestras para ello y dejaba el cuaderno sobre un mueble alto y de vez en cuando me acercaba a escribir comentarios. Esta situación se

normalizó, las maestras no parecían molestas al verme tomar notas y yo cada vez tenía más interés por los discursos, el lenguaje, las secuencias, los patrones de acción y por tanto necesitaba registrar de manera continua y sistemática. Mi papel en la clase cambió entonces. A ratos estaba de pie ofrecía mi ayuda a la profesora, charlaba con ella y con los niños y a ratos me sentaba en algún rincón discreto, o tomaba mi cuaderno durante la asamblea para poder narrar lo que sucedía más abundantemente. Luego hubo un tiempo en el que necesité anotar menos, tenía registrados ya muchas, situaciones, secuencias, discursos que se repetían y que me permitían entender, sentí la necesidad entonces de grabar. Grabar lo que veía para analizarlo más despacio, para poderlo compartir y para poder ilustrar. Pedí permiso y comencé a grabar situaciones puntuales como la asamblea o algún momento concreto del juego de rincones. El ver con las profesoras los vídeos en la primera devolución y el que ellas me pidieran que grabara cosas para las reuniones de padres me hizo sentir muy libre para tomar la cámara en cualquier momento e ir grabando así lo que me interesaba. Era difícil saber cuándo iba a suceder una interacción interesante o cuando surgiría un conflicto para poder recoger la secuencia completa, pero con el tiempo fui conociendo los momentos críticos para cada cosa y pude intuir cuando acercarme a coger el cuaderno o la cámara o cuando dejar de tomar notas y pasar al vídeo. La dificultad que encontré con la grabación fue que no me permitía en el momento tomar notas simultáneas, solucioné esto en la asamblea usando un trípode que me sostuviera la cámara mientras tomaba notas más relacionadas con el sentido, cuestiones a indagar... Sin embargo, en otros momentos era difícil porque quería mantenerme discreta y en ningún caso dificultar la dinámica del aula, por lo que en muchas ocasiones seguí utilizando las notas en el cuaderno de campo. En cuanto a la elección del instrumento de recogida de datos seguí las sugerencias de Stake (2010) de no grabar ni preguntar si se podía conseguir la información que quería mediante la observación discreta y la revisión de lo recogido.

Desde dentro del grupo y a través de las notas y grabaciones traté de describir y narrar lo que iba sucediendo en las clases (León y Montero, 2015). Participe manteniendo una distancia (Angrosino, 2012) marcada por mi prioridad por la reflexión y el registro, de manera que la observación fuera científica y verificable. Intenté ser sistemática incluyendo en las observaciones: entorno, participantes, acontecimientos, objetos implicados, comportamientos, conversaciones e interacciones (Angrosino, 2012) y mis interpretaciones. No hice un diario aparte como propone Flick (2004)

incluyendo mis temores, confusiones y avances sobre el proceso. De manera natural fui incluyendo en el cuaderno de campo mis impresiones sobre el día a día, las conexiones que de pronto lograba hacer, las nuevas preguntas que me surgían, lo que quedaba pendiente para hablar con las maestras e intentar que lo explicitaran, nuevas ideas sobre qué observar...Esto a veces surgía en el mismo momento en la clase, otras veces llegando al coche, y muchas veces al transcribir las notas al ordenador. El análisis, por tanto, empezaba pronto y se entremezclaba con la recogida retroalimentándose mutuamente.

Flick, (2004) propone tres fases en la observación participante que creo que sí reflejan mi proceso. Plantea una fase descriptiva en la que el investigador busca una visión holística del campo captando su complejidad para hacerse preguntas de investigación más concretas. Probablemente gran parte del curso de tres años estuve en esta fase. Se reconoce en las notas de campo por la abundancia de la descripción en profundidad de todo (Angrosino, 2012). En un segundo momento plantea que se pasa a hacer una observación localizada. La observación se limita a los procesos y problemas más esenciales para la pregunta de investigación. Creo que estuve en esta fase todo el curso de cuatro años y la mayor parte del de cinco. Intenté sistematizar lo que recogía, orientar la mirada a través de notas sobre qué recoger en el cuaderno de campo (Apéndice 7). Desarrollé mi habilidad para observar y reconocer patrones y en este momento es cuando entraron en juego las grabaciones con mayor intensidad. Con esta intención de explorar algunas cuestiones en mayor profundidad, intenté disciplinarme, plantearme preguntas que dirigieran mis reflexiones y mi atención lo suficiente pero no en exceso (Stake, 2010) Me propuse, por ejemplo, seguir algunos niños cada día, buscar indicios de apropiación, tratar de grabar hablar privada dejando la cámara fija en un rincón... Un último momento en la observación sería la observación selectiva. Sucede al final de la recogida de datos cuando el investigador se concentra más bien en encontrar datos adicionales y ejemplos para los tipos de prácticas y procesos encontrados en la fase dos. Estuve en esta fase en ocasiones en cuatro años, sobre todo el año de cinco años y también durante la revisión sistemática de los videos. Sin embargo, es difícil que todo sea tan claro y lineal. Siento que cada subproceso, cada subtema que investigué empezó en un momento distinto, pasó por esas fases y tuvo, por tanto, su momento particular de saturación. Es decir, dentro del gran proceso del proyecto, cabría distinguir pequeños procesos de investigación sobre cada tema que pasaban básicamente por las

mismas fases. Por ejemplo, la estructura de la clase y el estar de la maestra fueron temas que me preocupaban de partida y que saturaron pronto, mientras que el papel de los discursos y la apropiación empezaron más tarde y no llegaron a saturar del todo. Angrosino (2012) usa como metáfora un embudo para describir cómo va afinándose el proceso de recogida de datos hasta la saturación teórica. Sin embargo, creo que la complejidad de la dimensión emocional, la apertura de mis preguntas de partida y el largo tiempo de estancia me llevó a una estrategia más holística, más “multiembudo”, tanto en simultaneidad como en secuencialidad. Es decir recogía simultáneamente datos sobre distintas preguntas de investigación y también progresivamente unas preguntas me llevaban a otras de manera secuencial.

3.3.2. Entrevistas y devoluciones. Durante mis observaciones no dudé en preguntar y pedir aclaraciones a las maestras sobre cuestiones que me parecían relevantes (León y Montero, 2015) y a las que no tenía acceso a través de la observación por pertenecer al mundo de los pensamientos y los sentimientos o por ser cosas tan ocasionales que yo no pudiera ver con suficiente frecuencia (Angrosino, 2012). Sin embargo, estas conversaciones informales se quedaban cortas, tampoco la dinámica del aula permitía grandes reflexiones ni las maestras en muchas ocasiones estaban tan disponibles como para hacerlas.

Decidí entonces hacer entrevistas de seguimiento en las que yo respondía a su demanda de devolverles algo de lo que veía en el aula para que ellas pudieran reflexionar y participar de esta manera en el proyecto, y en las que, por otro lado, yo les pedía aclaraciones sobre sus decisiones o que hicieran explícitos sus pensamientos y su sentir al respecto. Hice tres entrevistas de devolución una al final de cada curso. En las dos primeras conversamos y vimos vídeos y en la tercera hice una recogida más sistemática de cuestiones que me parecían relevantes (Apéndice 8). Para mí estas conversaciones resultaron momentos de verdadera construcción de significado (Kvale, 2011). Estas entrevistas las preparaba en base al análisis que estaba haciendo y a los datos recogidos, ellas también traían sus notas y sus ideas. Yo seleccionaba algunos vídeos y los veíamos conjuntamente. Ante el reflejo de lo que yo les ofrecía el discurso de las maestras me resultó muy clarificador y me permitió contrastar muchas intuiciones y tenerlas en sus palabras, con sus términos, con toda la complejidad. Además sus propias inquietudes me servían para replantearme nuevas preguntas y seguir indagando

los elementos que ellas me mostraban como relevantes. La grabación de estas interacciones y su análisis ha sido fundamental para la propuesta que hago en esta tesis. En este sentido, la sinceridad de estas maestras, la complicidad compartida, su experiencia, su capacidad de introspección y de reflexión, han sido un regalo y por ello las considero compañeras de viaje, en parte coautoras.

3.4. Análisis

Transcribí yo misma el cuaderno de campo de cada día y todas las entrevistas con el objetivo de poder manejar texto escrito para categorizar y codificar. Con los vídeos hice inicialmente una selección de los fragmentos de vídeos que entrarían a formar parte de la unidad de análisis por ser secuencias críticas por su mayor potencia o exigencia o por resultar ilustrativos. Hice la codificación sobre los vídeos y solo transcribí los fragmentos codificados. La transcripción me permitía revivir y reflexionar sobre lo vivido y recogido y resultaba ya un primer análisis. A medida que fui teniendo material transcrito fui haciendo diferentes análisis usando para ello el programa ATLAS.ti en su versión siete que me facilitaba codificar tanto texto como vídeo. Hice varias unidades hermenéuticas para estudiar concretamente algunos temas y empezar a compartir mis resultados con la comunidad científica. Estos primeros análisis me sirvieron para trabajar sobre los datos recursivamente (León y Montero, 2015).

Finalmente hice una gran unidad de estudio para la tesis (con 330 documentos primarios) en la que integré todo para poder obtener una mirada amplia que me permitiera plasmar en el informe una visión de conjunto de lo que había vivido estos años. Introduje los documentos primarios teniendo la prudencia (aprendida en unidades hermenéuticas previas) de nombrar cada documento con el tipo de documento (cuaderno de campo de X, transcripción de vídeo, vídeo, entrevista, reunión...) y fecha de recogida de manera que al final del proceso cuando le pidiera al programa que me sacara los códigos con citas estuviera esta información que me permitiera usarla para el informe. Para manejarme con mayor facilidad hice familias de documentos primarios. Las familias fueron: cuaderno de campo 3 años, cuaderno de campo 4 años, cuaderno de campo 5 años, entrevistas, reuniones familias, vídeos y transcripciones de vídeos.

Codifiqué el material temáticamente (León y Montero, 2015) intentando usar los términos que usaban las maestras en sus discursos, estos temas de los actores que surgen desde dentro son los temas que Stake (2010) llama émicos. Incluí también códigos que

tenían que ver con mi experiencia previa y las ideas aceptadas en la comunidad investigadora (por ejemplo que las competencias emocionales son la expresión, reconocimiento, regulación y empatía) que para Stake (2010) son los temas éticos. Hice por tanto una codificación a mitad de camino entre lo ético y lo émico integrando una mirada desde dentro y una mirada desde fuera de manera que el producto final fuera una visión holística.

En cuanto a cómo codifiqué, puesto que ya conocía el material y era muy amplio no hice una primera vuelta de marcar las citas en el texto para luego unir las a un código. Sino que a medida que iba marcando la cita iba ya creando un código. Esto supuso luego bastante trabajo para organizar los códigos, algunos se repetían y había que fundirlos en uno, otros perdían el sentido. Hice familias de códigos agrupando por temas: estar del maestro, estructura, soporte emocional, red de relaciones, niños termómetro, situaciones críticas, estrategias y apropiación de estrategias, a cada una le asigné un color para facilitar el trabajo. Una vez hechas las familias empecé a establecer relaciones entre códigos para ir construyendo una jerarquía. El segundo ciclo de codificación lo hice apoyándome en la visualización de todos los códigos organizados jerárquicamente con desplegables y por colores a través de la visualización bosque de códigos que me permitía arrastrar directamente el código sobre la cita o marcar la cita y pinchar el código. Sobre algunas partes del material necesité hacer más ciclos de codificación y revisión, por ejemplo cuando me planteé en términos evolutivos la evolución de las maestras, aunque lo tenía bastante claro tuve que volver y cotejarlo poco a poco con los datos. También ocurrió que algunos códigos no tenían demasiada fundamentación y volví a los datos a buscar y recodificar, esto sucedió por ejemplo con la apropiación de algunas estrategias en los niños. He de decir que la fundamentación (la cantidad de veces que aparece el código) y la densidad (la cantidad de relaciones que tiene con otros códigos) no han sido para mí elementos que me dijeran realmente lo importante del código, sí que me daban pistas pero el peso o lo nuclear del código atendía a aspectos más subjetivos y cualitativos que cuantitativos en mis análisis.

Tras varios ciclos de codificación empecé a hacer las redes temáticas para organizar lógicamente y resumir el material categorizado (León y Montero, 2015). Para ello establecí relaciones entre los códigos y los fui organizando en forma de red. Para esto el ATLAS.ti me supuso más bien una barrera, no me permitía toda la flexibilidad que yo necesitaba. Lo usé para el comienzo de cada red, añadiendo los códigos como

nodos con comodidad y ubicándolos en el espacio en la pantalla fácilmente, pudiéndolos mover una y otra vez. Tras esto pasaba al papel e intentaba plasmar una relación de significado entre los códigos gráficamente. De cada red hice unas tres o cuatro versiones que se iban alejando progresivamente del aspecto inicial de arañas para ir tomando formas en ocasiones simbólicas. Estos gráficos convertidos de nuevo a ordenador aparecen progresivamente en los capítulos de resultados.

4. Garantías

En la investigación cualitativa la subjetividad es un elemento fundamental para la comprensión, pero requiere de transparencia y triangulación para garantizar la calidad del proceso (Stake, 2010). Desde mi punto de vista, no pueden ser aplicados los criterios de una metodología cuantitativa a los de la cualitativa ya que tienen maneras diferentes de concebir la realidad y, en definitiva, las garantías son el grado de conexión entre los resultados e interpretaciones y la realidad estudiada. A pesar de esto, algunos autores han tratado de emplear en metodología cualitativa los criterios de fiabilidad y validez habituales en la tradición cuantitativa. En este caso la fiabilidad haría alusión a la seguridad que se tiene sobre que la observación es coherente con un patrón general y no el resultado de una oportunidad aleatoria, esto lleva a la necesidad de sistematizar (Angrosino, 2012) a la que creo que he dado respuesta con una recogida de datos larga, profunda y reiterada. Y la validez, por su parte, haría referencia al grado en el que la observación demuestra realmente lo que pretende demostrar (Angrosino, 2012) que requiere poner el material a disposición de otros para dialogar sobre él como he hecho tanto con las maestras como con Nacho y algún compañero.

Además de trasladar los criterios de fiabilidad y validez, otros autores han desarrollado sus propios conceptos (Creswell, 2013; Flick, 2004). Por mi parte, considero que como afirman León y Montero (2015) lo más oportuno es aplicar criterios propios a los diseños cualitativos. Estos criterios son la transparencia en el procedimiento, la credibilidad y la transferibilidad, aunque pueden encontrarse con otros nombres en los manuales de metodología cualitativa (Creswell, 2013; Flick, 2007).

4.1. Criterios

4.1.1. Transparencia en el procedimiento. Este criterio hace referencia a la transparencia del informe con respecto al proceso de investigación seguido. Es decir, supone preguntarse en qué medida quedan explicitadas todas y cada una de las decisiones metodológicas que se han llevado a cabo durante el estudio. El informe juega un papel fundamental en el proceso de investigación Flick (2007). Explicitar en él cada una de las decisiones que hemos tomado durante la investigación y cuál ha sido el procedimiento es una tarea ineludible. En los diseños cualitativos la mayoría de decisiones se toman durante el estudio y no a priori. El iniciar pronto el análisis cuando aún se está haciendo la recogida de datos ha implicado hacer un diseño progresivo que se ajustase a lo que iba apareciendo como relevante que he intentado hacer explícito en el apartado procedimiento.

4.1.2. Credibilidad. La credibilidad hace referencia a la coherencia de las interpretaciones de los resultados considerando tanto el marco teórico como de la visión de los participantes. En definitiva se trata de asegurar que la investigación ha sido realmente cualitativa, que aquello que he identificado como émico coincide con cómo interpretan su realidad los propios participantes. Para ello he intentado preguntar y buscar que las maestras hicieran explícito sus pensamientos en las devoluciones, ofreciéndoles también mi mirada y recogiendo la valoración que de ella hacían. En ese sentido al haber sido un proceso enormemente recursivo, puedo decir con confianza que los resultados son auténticos.

4.1.3. Transferibilidad. La transferibilidad hace alusión al grado en que los resultados pueden ser compartidos por otros grupos. En este sentido, conviene determinar qué fenómenos del estudio corresponden con aspectos concretos y cuáles son comunes con otras comunidades o grupos. Yo he descrito una experiencia concreta, de un grupo concreto, y he introducido abundantes particularidades en el desarrollo de los resultados. Al hacer las redes temáticas he intentado representar lo que podría ser común o transferible, los temas y su jerarquía, pero la experiencia descrita es única. No obstante, en mis estudios creo que la transferibilidad hace referencia a que las prácticas recogidas son lo suficientemente transparentes como para que cualquier lector las pueda entender e incorporar y en ese sentido preguntarse si eso le resulta explicativo, cercano

o no. Para ello he incluido en el informe mucho corpus para ofrecer al lector una experiencia vicaria. En este sentido, uso como estrategia las generalizaciones naturalistas que plantea Stake (2010). Estas generalizaciones son conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida o mediante una experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas las hubieran tenido. La abundancia de citas viene a ser una invitación a los lectores más interesados y pacientes a vivir trocitos de mi experiencia como investigadora, para que de esta manera ellos puedan también sacar sus propias conclusiones. Por ejemplo, imaginemos que tenemos la suerte de que una maestra se lee la tesis, ella misma podría contrastar qué de eso que cuento que les pasa a estas maestras le pasa a ella, qué le sirve y qué no, la decisión queda en ella al aportar yo abundantes datos. Otro caso podría ser que un investigador interesado en un proyecto similar revisara la tesis y pudiera ver en qué medida el grupo que estudia se parece al estudiado o no.

4.2. Procedimientos para lograrlo

Para lograr estos criterios he usado la triangulación. La buena etnografía es resultado de triangulación (Stake, 2010). En concreto he usado la triangulación con los participantes a través de las devoluciones. La triangulación con los investigadores con mis compañeros. Y por último la triangulación de técnicas de recogida al usar entrevistas, y observaciones.

4.2.1. Triangulación con los participantes. La triangulación con los participantes consiste en contrastar con éstos los datos recogidos y asegurarse de que comparten esa visión de la realidad (Creswell, 2013; Flick, 2004, 2007). Para ello, habitualmente se plantean reuniones grupales con los participantes y entrevistas de devolución para asegurarnos de que hemos recogido adecuadamente su punto de vista. En mi caso, aparte de las devoluciones informales diarias hice tres entrevistas de devolución con cada maestra y les ofrecí leer la tesis al finalizar el informe. También hice dos devoluciones colectivas a todas las profesoras del ciclo de infantil una a final del curso de tres años en el que se recogía su participación en las entrevistas y otra a final de curso de cuatro años para compartir con ellas los aspectos más relevantes sobre los que estábamos reflexionando (Apéndice 9). Mantuve a las familias al tanto del proceso en las reuniones de padres y en los informes de evaluación (Apéndice 10) e hice

una devolución amplia al terminar el último curso que preparé conjuntamente con las maestras (Apéndice 11).

4.2.2. Triangulación entre investigadores. La triangulación entre investigadores supone reunirse periódicamente con gente que no esté implicada en la investigación para revelar los puntos ciegos de esta (Creswell, 2013; Flick, 2004, 2007). Estas reuniones tienen como objetivo llegar a acuerdos acerca de las decisiones metodológicas que se toman durante el proceso. En este sentido tuve la suerte de participar durante dos años de unos seminarios que organizamos en la facultad, el ECIC (Encuentro Catártico de Investigadores Cualitativos), en los que discutimos lecturas sobre metodología cualitativa y en los que también revisamos nuestros propios trabajos. Por otro lado, pude contar con el punto de vista de los tres alumnos que hicieron sus trabajos de fin de grado conmigo en estos cursos y con el propio Nacho, experto en metodología.

4.2.3. Triangulación de datos. La triangulación de datos consiste en poner en diálogo los datos procedentes de diferentes técnicas de recogida información (Angrosino, 2012; Creswell, 2013; Flick, 2004, 2007; León y Montero, 2015). Se trata de comprobar que los datos resultan coherentes y, en caso de que no lo sean, determinar el por qué. En mi caso he usado la observación participante y la entrevista como técnicas complementarias que me han permitido analizar el grado de coherencia de los discursos en la práctica y preguntar sobre cuestiones no observables o en busca de discursos asociados a determinadas prácticas.

5. Criterios de transcripción

En este apartado voy a incluir las claves necesarias para facilitar la comprensión de las citas de los dos estudios empíricos. Los dos estudios incluyen numerosas citas literales fruto de diversas técnicas de recogida de información (diarios de campo, transcripciones de vídeo, entrevistas, memos de la unidad hermenéutica...) con el objetivo de acercar las descripciones al lector para que pueda así hacerse una idea de lo que sucedía en las aulas y ofrecerle de primera mano los discursos de las profesoras. En las transcripciones usé una serie de signos (Tabla 2) que resulta necesario aclarar para facilitar la comprensión.

Tabla 2: *Signos empleados en las transcripciones: explicación y ejemplos*

Signo	Explicación del uso	Ejemplos de uso
()	Uso los paréntesis para introducir:	¿Qué quiere decir “no hay sitio, jaja”? (Dirigiéndose a Elia)
	1. Aclaraciones o detalles de la situación.	
	2. Problemas en la audición.	Bosco: (no se oye) Una caja de madera con animales.
	3. Notas aclaratorias para mí misma.	“María está aquí para cuidaros (cuidado del que habla María, seguridad de que la maestra te cuida)”
“”	Empleo las comillas cuando:	María dice “Cuando nos sentimos mal se lo tenemos que decir a María”
	1. Las frases que escribo en el cuaderno de campo son discursos literales.	
	2. Las maestras reproducen discursos literalmente durante las entrevistas.	Me funciona el devolverles a los niños una mirada de capacidad, de “Fíjate que has conseguido”
...	Empleo los puntos suspensivos para indicar:	Carmen: Sí. Pero eso puede ser por mi carácter, por mi autoestima...
	1. Pausa que realiza la profesora al hablar dentro de la frase.	También se traduce en de qué hablamos...
	2. Entonación al final de una intervención que deja inconclusa o que quiere dar a entender algo.	O tienes que pensar “Le tengo que devolver a Alex...” María: Hay un poco de todo
	3. Frase interrumpida por otra persona.	Entrevistadora: El que llegaba a las nueve.... María: Claro, sentados esperando.

A la hora de elegir las citas he intentado que ilustraran bien lo que estaba explicando respetando la privacidad de niños y maestras y teniendo siempre en mente la confidencialidad de los datos eliminando o modificando los elementos identificatorios.

(Kvale, 2011). Los nombres de los centros, las maestras y los niños son pseudónimos. Todas las citas que incluyo son literales (salvo cuestiones éticas y ortográficas) y van acompañadas de la fuente y la fecha. A la hora de introducir las citas en el cuerpo del informe he usado los corchetes para ajustar el contenido del corpus a los fines del informe (Tabla 3) introduciendo aclaraciones o recortando la cita.

Tabla 3: *Signos empleados para ajustar los fragmentos literales al informe: explicación y ejemplos*

Signo	Explicación del uso	Ejemplos de uso
[]	Entre corchetes introduzco la información contextual necesaria para entender la cita fuera del conjunto de la interacción o la conversación.	[Comienzan la asamblea y, mientras se están sentando, María escucha un comentario por parte de Elia riéndose a un compañero] María: Chicos, un poco más bajo, por favor.
[...]	Empleo los puntos suspensivos entre corchetes cuando: 1. Omito alguna parte de la cita por no ser relevante o para reducir la extensión de la cita.	Hay momentos en los que necesitan... claro ellos también van aprendiendo [...] Entonces yo voy buscando momentos
	2. La información es privada o sensible y considero que es mejor que quede fuera.	De ver que no termino de atender a todos sí que me encuentro yo más inquieta [...] Entrevistadora: Que eso lo tienes pendiente y eso te agobia.

CAPÍTULO TRES. LAS IDEAS DE LAS PROFESORAS SOBRE LA EMOCIÓN EN LA EDUCACIÓN³

*“Nada importa tanto para el desarrollo de los niños como el
que los profesores tomen conciencia de sí mismos”*

*Claudio Naranjo
Prólogo de La educación del ser emocional.*

³ Este capítulo es una versión revisada de mi TFM (de la Cueva, 2013).

1. Introducción

En este capítulo presento los resultados del primer estudio en el que hice entrevistas en profundidad a diecisiete profesoras de educación infantil para poder describir desde su punto de vista qué papel tenían las emociones en sus aulas y cuál era su experiencia en la gestión de las emociones y las relaciones en la escuela.

Presento los datos obtenidos de manera narrativa tratando de usar las propias palabras de las profesoras para reflejar con toda su riqueza la complejidad de los procesos emocionales que aparecen en las aulas. El objetivo es que el lector pueda atisbar en las expresiones de las profesoras aquello que creo que dicen, pero, a su vez, otras muchas cuestiones que quedan entre líneas, especialmente el sentir de estas profesionales ante estos aspectos que les resultan a su vez importantes, imprescindibles, pero tremendamente complejos. Comienzo abordando la importancia que le dan las profesoras a las cuestiones emocionales de la vida del aula y cómo esta importancia se recoge desde los niveles más macro-sistémicos. Ahondo en el papel que creen ellas mismas que tienen en esta gestión de las emociones y esbozaré algunas de las muchas formas y estrategias que describen las profesoras sobre cómo trabajan esto en el aula. Más adelante recojo en profundidad las descripciones que hacen sobre cómo son y deben ser las relaciones con los niños, las familias, los compañeros y el equipo directivo. Describo qué consideran las profesoras que es necesario para desarrollar su profesión con toda la complejidad emocional que tiene. Y para terminar expongo sus ideas sobre en qué medida esto se puede aprender y cómo. En la Figura 1 se recoge de forma esquemática el conjunto de temas fruto del análisis y sus relaciones.

2. Qué importancia le dan a las emociones y se les da

En cuanto a la importancia, había diferencias en la importancia que le otorgaban las profesoras y la transcendencia que percibían que se le daba desde los niveles más macro-sistémicos. Comenzando por la relevancia que le daban las maestras, el conjunto de profesoras que participaron reconocieron unánimemente que los procesos emocionales tenían un importante papel dentro del aula. No obstante, creo interesante resaltar que hubo profesoras que no quisieron participar, una de ellas, por ejemplo, afirmaba en la reunión de presentación del proyecto de investigación al ciclo que ella no abordaba las cuestiones emocionales en su aula diciendo: “Es que yo eso no lo trabajo”.

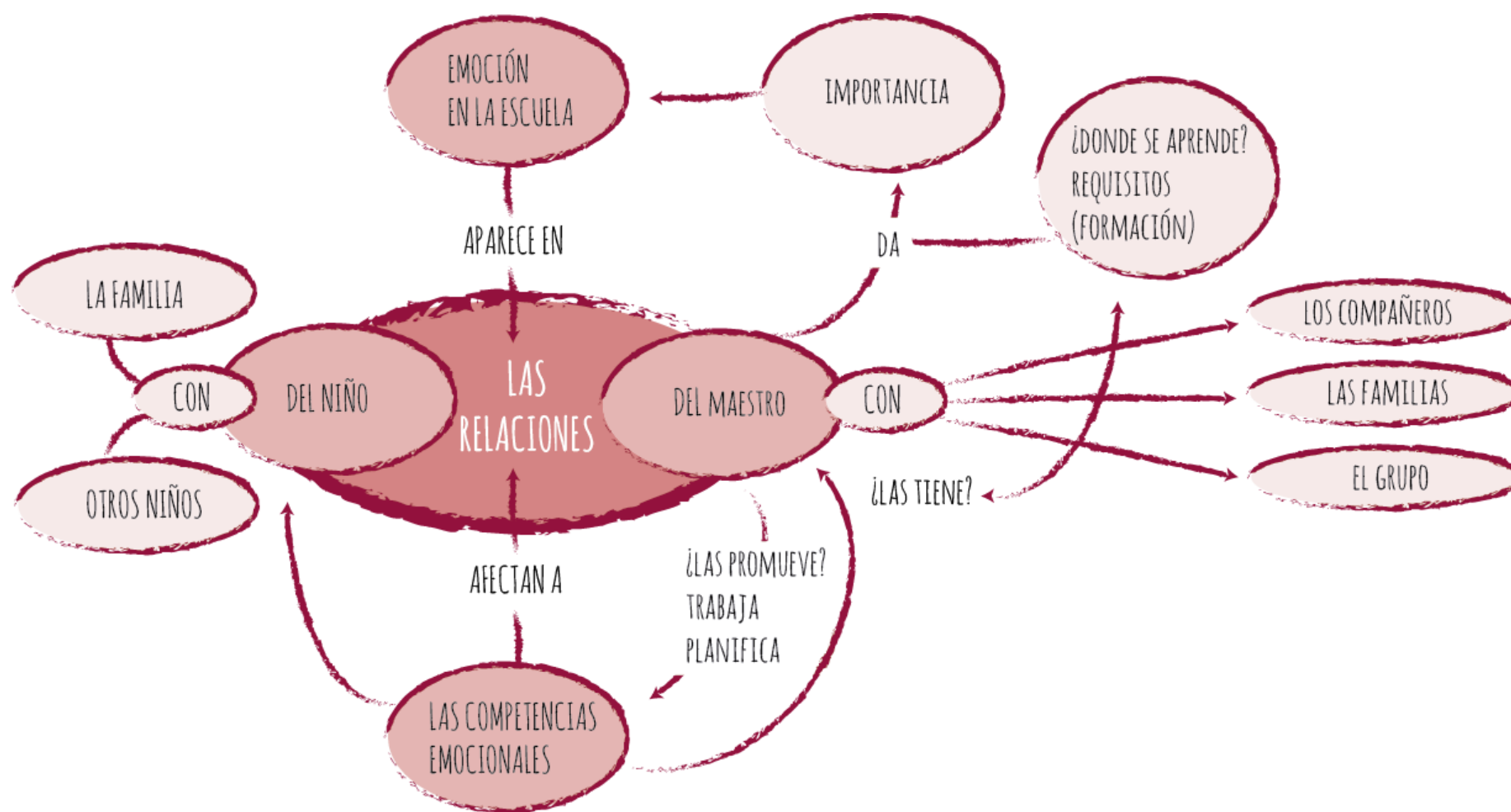


Figura 1. Temas y subtemas que aparecen en el discurso de las profesoras.

La pregunta con la que abría la entrevista era: “¿Qué importancia le das a las emociones en el día a día de tu aula?” En las respuestas a esta pregunta encontré matices en la meta de dicha importancia que tenían probablemente ideas en el trasfondo en torno a qué era educar. Hay profesoras que ponían el énfasis en que el niño estuviera bien y en que era un requisito para aprender, como hacía esta profesora cuando para explicar lo relevante que eran las emociones nos habla del bienestar de los niños:

No, no, no. ¡Hay que conseguirlo! Además es que sin eso lo demás no puede funcionar. Si un niño no está a gusto, tranquilo, contento, es que no puede aprender, es que no puede aprender, es que no se puede centrar en nada (Carmen, 46 años).

Otras profesoras describían cómo los procesos de aprendizaje estaban cargados emocionalmente: “Yo pienso que son muy importantes, las emociones mueven todo. No sé cómo decir, que lo que no aprendes a través de lo que sientes, pues no lo aprendes” (Emilia, 43). Algunas lo desligaban del aprendizaje académico y hablaban de que formaban parte de la vida emocional y las relaciones y de que había que hacerse cargo:

Porque las emociones están ahí. Cada uno viene con su emoción y cada cosa le despierta una emoción y...los niños de tres a seis años lo que más importa es cómo se relacionan con los niños, que actitud tienen con las cosas nuevas que descubren, si es un niño inhibido...” (Gabriela, 46).

También había quien hablaba de su papel en la felicidad: “Es una historia importante, vamos lo más importante es la felicidad del niño” (Lucía, 37).

A la hora de abordar el tema de la importancia fueron apareciendo otros aspectos relacionados, como el hecho de que este era un tema que preocupaba al profesorado o que resultaba difícil. Algunas se mostraban así preocupadas por la importancia que tenían estas cuestiones y por su gran complejidad. María expresaba su preocupación así: “Yo, para mí es la base, es lo fundamental, lo que más me inquieta, lo que más me preocupa y en lo que más trabajo” (María, 53). Otras ponían el acento en la dificultad, en las carencias de formación que encontraban como reconoce esta otra “Es lo más importante, pero qué pasa, llega un momento en el que nos falta, nos falta un poco de formación de cómo regular estas emociones” (Belén, 36).

También aparecían diferencias en la prioridad temporal que le daban a estas cuestiones emocionales del aula. Algunas expresaban que atender las emociones requería un tiempo que a veces no se tenía, haciendo afirmaciones como: “Es importante, lo que pasa ¿sabes Mar? es que en el día a día se nos olvida ¡se nos olvida!” (Emilia, 43). Sin embargo, otras le daban toda la prioridad, como aclara contundentemente Marta: “¡Para

mí es prioritario!, no importante, sino prioritario” (Marta, 38). Esta misma profesora, un poco más adelante en la entrevista hablando aún de la importancia, explicaba como consideraba que estos aprendizajes forman parte de los cimientos:

Pero yo lo que sí que tengo claro Mar es que este es el colchón, que de ahí ya vamos para arriba. Cuando salen estos debates, con los profes de primaria, pero es que no saben... Vale, yo voy a hacer todo lo que esté en mis manos para que esta persona llegue en las mejores condiciones a primero. No te garantizo que vaya leyendo y escribiendo, ni sumando ni restando. Pero sí te garantizo que va a ir en unas condiciones óptimas para sentirse querido, respetado, tener la suficiente confianza para decir lo que quiere, no sentirse juzgado. Una serie de estrategias que a mí me parecen fundamentales. Es que luego, lo demás, tienen años, por entrenamiento, por adoctrinamiento, lo van a aprender. Y es que ahora lo están aprendiendo ¡es que escriben! (Marta, 38).

Esta idea de dedicar tiempo a sentar unas bases de seguridad personal, de saberse relacionar, de saber estar, la expresaban de distinta forma varias profesoras. Una de ellas nos llegaba a plantear cómo la escuela podía cubrir carencias de la siguiente manera:

Sería como el siguiente paso, aprender a controlar las emociones, de ponerte en el lugar del otro. Todo eso se puede trabajar desde la escuela, si en tu casa no te han enseñado, no lo has aprendido, o no son valores que en tu casa sean importantes, sino ¿con qué te manejas? (María, 53).

Cuando les preguntaba sobre la importancia que creían que le daba el sistema las maestras señalaban que las políticas educativas y las leyes, en contraposición de sus propias ideas, recogían poco dicha importancia como afirma esta joven profesora: “Hombre se recoge hasta cierto punto. Y bueno pues en Castilla La Mancha se reconoce más porque ahí sí que se refleja la competencia emocional” (Celia, 30). Otras son más críticas: “Yo creo que están fatal, fatal. Se da por hecho que las emociones están ahí pero que nadie se ocupa realmente de las emociones. Es un trabajo ¡pufff! muy pendiente por hacer” (María, 53).

Algunas remarcaban como al descender en los niveles de concreción y llegar al aula podíamos encontrar diferencias con la misma ley: “En el decreto se ve que las emociones cuentan poco, porque es más de conocimientos y procedimientos que de emociones. Pero luego también influye cómo es el profe, la importancia que le puedes dar tú a que se relacionen” (Gabriela, 46). Especialmente las interinas usaban la comparación con otros centros para expresar como el nivel centro influía también en

cómo se concretaba esto:

Yo la verdad es que me muevo en un círculo en el que sí [refiriéndose a que sí le da importancia a atender las emociones en el aula], mis antiguas compañeras del otro cole, mis amigas. Pero luego hablas con gente que no está metida en el mundo, o gente que trabaja de otra manera. Yo he estado en un cole en el que eran 13 fichas al día y ahí es imposible que el profe se dé cuenta, porque después de una ficha hay otra ficha y no hay momentos. En cambio, aquí menos 15 minutos al día que están en el trabajo de mesa, están ellos planificando, organizando los rincones, y surgen los conflictos ¿por qué? Porque a lo mejor hay cuatro trajes y son cinco, porque a lo mejor uno quiere la ficha verde y solo hay una, entonces... Yo a veces hablando con compañeras que trabajan de otra manera, dicen pues conmigo no se pelean no sé qué, y digo ¿y en el patio? Y me dicen ¡ah pues en el patio sí! Y digo es que a lo mejor ese es el problema, que no dais opción a que surjan [los conflictos] (Belén, 36).

Otra profesora llegaba a expresar cómo atender a las cuestiones emocionales en algunos centros no se aceptaba, en sus palabras:

[Está hablando de si está bien visto en su centro atender a la esfera emocional] No, porque, además, yo creo que más que reconocida, a veces está castigada. Se castiga mucho a la persona que trabaja así, en este caso a mí y a los niños de este equipo, por ser expresivos, por decir lo que piensan, por levantarse a dar un abrazo (Marta, 38).

Algunas más expresan esta idea de que atender las emociones no era algo aceptado, pero en términos más generales: “No, en educación no, al revés el que trata las emociones es como que está para allá” (Diana, 49).

3. Qué papel creen que tienen las maestras

Otro tema que tenía gran peso en las entrevistas era el papel que del maestro en estos procesos. Por un lado, se abordaba cómo ellas mismas influían con su forma de ser y estar en el bienestar del aula y por otro la forma que tenían de trabajar esto con los niños. En cuanto a la influencia de su propio estar en la dinámica del aula encontré diferentes grados de toma de conciencia. Parecía que, en general, reconocían que había una relación clara entre cómo estaban ellas y cómo estaba el grupo de niños como expresaba Miriam desenfadadamente: “No sé, nos sabría decirte ¡Sí! Que cuando tú estás más contento y estás bailando, porque estás bailando tú entonces bailan [los niños]” (Miriam, 39). También aparecía cómo las interacciones entre cómo estaban las profesoras y cómo estaban los niños eran dinámicas y con una influencia bidireccional: “Son como termómetros [refiriéndose a los niños]. Y va una detrás de otra. Que a veces nunca sabes si son ellos o eres tú el hilo conductor de que cada vez la bola sea más grande. Empezamos con nada y acabamos” (Emilia, 43).

Cuando hablaban de su forma de ser y estar algunas se referían a cuestiones más estables, del ser, del carácter o de la personalidad:

Están también las características personales de cada uno, o sea yo veo por ejemplo a Carmen, me encantaría estar en su clase, porque es una calma, una tranquilidad. Hay una parte que dices, ¿cómo se aprende eso? Y es que el carácter también. Yo, por ejemplo, aún no he visto a Carmen levantar a voz (Belén, 36).

No obstante, la mayoría se refería más bien al estado de ánimo, que variaba con los días y los momentos expresándolo con frases como:

Sí que estoy convencidísima también de que el estado de ánimo nuestro, de las maestras, les influye totalmente. Por mucho que intentemos, que a veces tenemos un mal día y queremos que eso no se note, pero ellos lo notan ¡es que lo notan! (Carmen, 46).

Algunas dejaban entrever cómo percibían esto como una obligación o necesidad que había que manejar:

Todo se transmite. Si tú estás nerviosa pues vas a poner nerviosos a los niños. Tienes que intentar controlarte y mostrarte tranquila, paciente, porque los niños no tienen la culpa de los problemas que traigas de casa. Hay veces que es muy difícil, porque somos personas (Celia 30).

Varias explicaban cómo intentaban controlarse para no perder los nervios ajustando lo que podían afrontar en cada momento: “Yo me conozco y cuando veo que no estoy bien no me meto en líos, por ejemplo, una actividad que acabemos todos llenos de harina” (Alma, 38). Algunas lo tenían en cuenta como objetivo a largo plazo:

Yo a principio de curso lo que me propongo es estar muy tranquila. Yo cuando comienzo el curso me digo, no me voy a agobiar, no me voy a angustiar, no me voy a meter en cien mil tareas que luego me supongan estrés. Porque eso yo sé que lo transmito a los niños, porque llevo muchos años y he visto que cuando tú estás estresada generas un estrés (Enma, 55).

Otras, por el contrario, se daban cuenta cuando les pasaba y corrían sobre la marcha, según estaban haciéndolo, en el proceso:

Yo si vengo un día mal, porque estoy de mal humor, o me he levantado con el pie izquierdo, y ya desde primera hora vienes un poco ya... con la neurona torcida. Sin querer, se lo vas transmitiendo. Luego te das cuenta: “Vamos a ver... ¡control!” (Emilia, 43).

Algunas también explicitaban cómo las profesoras podían tener mayor o menor conciencia de su papel en esto, como era el caso de esta profesora que hablaba críticamente de una compañera:

[Hablando de la profesora que en la reunión de presentación dijo que ella no trabajaba esto de las emociones] Yo creo que sí lo trabaja, pero a un nivel muy inconsciente. Y entonces, eso es peligroso. No darte cuenta de que tus palabras, tu tono, tu mirada... Y cuando tú no trabajas lo emocional con conciencia, o lo haces de una manera que es errónea, en vez de estar dotándoles a los niños de habilidades, capacidades, estrategias, recursos, les estás bloqueando. Yo creo que es una herida muy difícil de curar. Es un error muy grande. (Marta, 38).

Otro aspecto que recogí en las entrevistas relacionado con el ser y estar del docente en el aula fue si se llevaban a casa cuestiones emocionales del colegio y viceversa, si sus relaciones y situaciones de fuera del colegio les afectaban en el aula. Parecía que reconocían que les costaba más desconectar del cole a casa: “Era duro y muy cansado. Llegaba a casa muy cansada. El run run con fulanito eso no me lo quitaba, pero en el fondo decía: ¡Jo! lo llevo súper bien” (Alma, 38). En el sentido contrario, llevarse cosas de casa a cole, parecía que a veces les pasaba, pero tratan de evitarlo: “Intento que me pase al revés, llevarme las emociones del cole a casa y no de casa al cole” (Elisa, 35). O trataban de poner mayor énfasis en que esa comunicación no debía ocurrir: “Sí que tengo bastante claro que los problemas de casa no tienen que influir en los niños. O al revés del cole a casa pero eso lo consigo menos” (Enma, 55). Varias afirmaban que les era fácil desconectar en el cole de sus situaciones personales por ser un trabajo muy demandante como cuenta esta profesora:

Si algo bueno tiene este trabajo es que desconectas más. El segundo trimestre fue muy duro porque dos personas muy importantes se murieron, y lo bueno de estar aquí [solloza] es que te absorbe absolutamente todo, era como una terapia. Perdona [saca un pañuelo para secarse las lágrimas]” (Belén, 36).

4. Cómo trabajan las emociones en el aula

Al indagar sobre cómo trabajaban la esfera emocional con los niños o qué es lo que creían que hacían en este sentido a algunas inicialmente les costaba caer en qué es lo que hacían, mientras que otras consideraban que lo hacían continuamente como esta “Yo creo que está en todas partes” (Asun, 31). En general muchas describieron propuestas especialmente relacionadas con la enseñanza: cuentos, dinámicas, actividades en las que se hablaba de las emociones:

Conté el cuento este de Vaya rabieta que se pone roja por la cara y el niño está feliz y tal... Entonces de pronto uno de los niños se queda así y dice ¡Eso me pasa a mí! Entonces te empiezan a contar y ya uno contó como tenía la rabia: qué le producía,

cómo se sentía, qué cosas físicas nos advertían que estaba entrando y ganándonos. Entonces a partir de este primer síntoma que cosas podíamos hacer y dieron varias alternativas, por ejemplo: pues nos vamos a un rincón y gritamos para tal (Gabriela, 46).

Algunas consideraban también que lo trabajaban en la forma en que trataban a los niños en el día a día como dejaba entrever esta profesora: “Simplemente cómo viene por el pasillo, para mí es importante el darle los buenos días, el que te conteste, ver cómo está, yo creo que sé ese primer contacto es muy interesante” (Enma, 55). O en la forma en la que respondían a sus necesidades:

El rinconcito que hay ahí, que está camuflado, que son las hamacas, de paso silloncito, que cuando he tenido en el periodo de adaptación ¿estás triste? Pues venga, pues vamos allí que es el sillón de los abrazos, para estar a gusto, viendo un cuento, calentito (Carmen, 46).

Otras eran muy conscientes de su papel como modelos como advertía esta profesora: “Lo trabajo mucho, mucho y además de modelaje. Porque cuando tú estás contento y estás bien va todo como la seda, pero si estás súper tenso pues es como que las cosas como que...” (Charo, 43).

5. Cómo son las relaciones con los niños

Como otro gran tema aparecieron las relaciones de las profesoras con los niños, las familias y los compañeros. Empezaré por las relaciones con los niños, relaciones a las que muchas llamaban vínculo, sobre todo en uno de los centros. Esta relación con los niños para algunas era evidente, pero para otras no. En algunos casos costaba mucho que llegasen a entender a qué nos referíamos como se puede ver en esta interacción:

Entrevistadora: Vamos a hablar de la relación tuya con los niños, con las familias y con las compis. Por ejemplo, en la de los niños ¿hay una relación determinada entre tú y los niños?

Macarena: ¿De orden?

Entrevistadora: No, no emocional.

[Silencio]

Macarena: Como... ¿Que yo soy la que mando?

Entrevistadora: A lo mejor si algún curso has estado entero con un grupo, al final de curso a veces te ha dado pena, o a veces de algún niño despedirte.

Macarena: Sí eso sí. Sí que es cierto que cuando la clase es maja se lleva mucho mejor que cuando te da problemas. Es un gustazo el estar con ellos y trabajar. Pero sí que me da pena y con algunos niños

Entrevistadora: Si a eso me refiero a la relación entre el profe y cada niño

Macarena: Sí, como que me implico a nivel personal incluso. Sí, con los de tres todavía sí, con los mayores no o igual no lo demostraría tanto. [El tema se agota aquí] (Macarena, 42).

En esta relación las maestras decían que era fundamental tener tiempo para conocer a los niños:

A mí me parece muy importante la dinámica de los tres años [se refiere a que son tutoras del mismo grupo desde que entran con 3 años hasta que se van a Primaria], porque la dinámica que tengo yo en este centro es que dejas cinco y coges tres. Claro después de tres años los conoces mucho (Asun, 31).

También consideraban importante el ser respetuoso y cariñoso con ellos: “El tener mucha paciencia, amor, lo principal es querer a los niños porque de ahí va saliendo lo demás” (Belén, 36). Para algunas esta relación se construía sin dificultad: “Desde que empecé a trabajar es una vinculación tan grande la que se consigue que es que no quieren irse ni con los padres y no me pasa un curso me pasan todos, no sé por qué es” (Diana, 49). Otras reconocían que con algunos niños les costaba más: “Y hay niños que tienes mucho vínculo con ellos, aunque te haya costado, pero te has trabajado el vínculo con ellos y hay niños que ni conoces” (Asun, 31).

En cuanto a cómo se creaba este vínculo, a algunas les daba la sensación de que era algo natural que siempre se daba: “Es de forma natural...Pasas muchas horas con ellos y yo creo que sin querer, lo creas. Yo creo que por muy fría que fueras, se crearía igual ese vínculo. Es que es imposible que no se crearse, porque ellos te necesitan” (Emilia, 43). Otras consideraban que en la creación del vínculo influía cómo te relacionabas tú y afirman que hacían cosas para que se crease como explicaba esta profesora:

A ver, pues yo creo que hay una parte muy potente, intuitiva, que tiene que ver con el vínculo. Yo creo, o sea, no lo creo, siento que el vínculo es fundamental para que pase cualquier cosa. Entonces yo lo favorezco, tengo presente que tengo que organizar y crear espacios y tiempos para que se cree el vínculo tanto de los niños conmigo como de yo con los niños y con las familias. Entonces, yo trabajo por una parte muy conscientemente el tema de la vinculación. Y, por otra parte, hay algo que tiene que ver conmigo, con que yo me vinculo con los niños ¿no? O sea, hay una parte de amor, pues crear una situación en la que vaya habiendo un intercambio de afecto, de confianza, y de seguridad. Que yo eso es lo que más trabajo (María, 53).

Muchas eran capaces de identificar a los niños que les costaban más y así los describían: “Desordenados” (Alma, 38), “desobedientes” (Macarena, 42), “los que lloran mucho” (Miriam, 39), “los que buscan protagonismo” (Enma, 55) A cada una el suyo. Algunas reconocían que ellas mismas tenían algo que ver en cómo era la relación con el niño, como se intuye en lo que decía Alma:

[Ha estado hablando de cómo se vincula con los niños] Luego, me doy cuenta, que los niños a nosotros, no todos los niños nos transmiten lo mismo. Para mí es un trabajo que creo que voy aprendiendo a hacer, y un trabajo muy importante de, de repente, darme cuenta de que, a lo mejor ante misma actitud, a un niño siempre le llamo la atención y a otro no tanto (Alma, 38).

Hay profesoras que eran conscientes de esto y que hacían verdaderos esfuerzos por tratar de un modo adecuado a todos con independencia de sus formas de ser:

Me cuesta, digo, esto no puede ser, es un niño y no puedo hablarle fríamente porque me cuesta, porque él tiene también sus razones para ser así. Me puede costar menos que con otros que son más fáciles, pero intento no llevarlo a la práctica. Incluso cuando tengo problemas con los padres intento distinguir, porque yo tenga problemas con los padres... (Enma, 55).

6. Cómo son las relaciones con las familias

En cuanto a la relación con las familias aparecieron formas de relacionarse muy diferentes y a su vez estas relaciones despertaban distintos sentimientos en las profesoras. Algunas se relacionaban lo mínimo y con reservas:

Siempre a los padres se les mantiene muy a raya [Refiriéndose a la forma de hacer general en su centro]. Yo ahí creo que depende un poco de lo que hayas vivido y de cómo seas. A mí, yo he tenido alguna experiencia mala con alguna madre, entonces intento poner ahí una barrera. Yo explico todo lo que puedo, intento ser amable, pero no quiero que me invadan mi terreno porque luego me dan (Macarena, 42).

Varias, aunque encontraban dificultades, veían que la comunicación era necesaria como parte de su trabajo:

Yo, personalmente, soy un poco distante. Yo el año pasado, que es cuando cogí estos niños, tuve entrevista con todos los padres, para conocerles y para que me conocieran. Ya les fui diciendo que ya no les iba a citar más, a no ser que tuviera algún problema con el niño. O si ellos querían, que estamos para eso” (Emilia, 43).

Otras hablaban de la importancia de estar en contacto con las familias para conocer a los niños y especialmente cuando había problemas como cuenta esta profesora: “Para mí es importantísima la familia. Siempre que veo que un niño está atascado en algo, que no llego a él, siempre me entrevisto con la familia. Hablo con

ellos y además, mi experiencia es que inmediatamente mejora todo” (Alma, 38). Y para algunas la relación de colaboración con las familias fluía y era motivo de bienestar para la profesora:

Además, para eso es fundamental que los padres estén en el aula claro, los padres vienen al aula todos. Por eso tengo el conflicto este de los informes que digo, pero ¿qué les cuento? Nos vemos todas las mañanas, nos vemos todas las tardes el noventa por ciento de las familias porque en la ruta de mi clase van cuatro niños ¿no? Pero incluso los que van en la ruta por la tarde pues vienen por la mañana con el papá o la mamá [Hacen acogidas y despedidas individuales en las que hablan con cada familia]. Las tutorías formales de los viernes pues siempre tengo una tutoría todos los viernes. Las tres reuniones de aula. Y luego pues estos saraos que montan ellos que es puro placer [Refiriéndose a talleres y fiestas] (María, 53).

En esta relación con las familias afirmaban que era necesaria la confianza, los padres tenían que confiar. Como decía esta profesora:

Sí, hombre las familias que confían en ti y te dicen tu dime a ver qué hago, eso es muy fácil, esas familias son geniales. Con esas familias, aunque el niño tenga un problema es muy fácil, porque si no funciona lo tuyo va a funcionar lo que a ellas se les ocurre (Asun, 31).

Alguna expresaba cómo esta confianza debía ser mutua, los padres debían confiar, pero la profesora también:

Yo pienso que lo primero las familias tienen que confiar en mí y tener una complicidad y una empatía para poder comunicarnos, porque si no confían en ti pues ya está. Y yo también confiar y entenderlo. Es como súper importante, confiar o agradecer la confianza, no sé cómo decirlo. Porque ellos te dejan a su niño contigo (Gabriela, 46).

En varias entrevistas se dejaba entrever cómo se consideraba que los padres conocían bien a sus hijos como explicitaba esta profesora:

Yo también he visto que desde que hay esa mirada de competencia a los padres y de hacerles ver que yo estoy ahí para ayudarles, para facilitarles. Pues eso fluye de una manera que es como muy natural también (María, 53).

7. Cómo son las relaciones con los compañeros

Las relaciones con los compañeros aparecían como un elemento fundamental como aclaraba esta profesora: “A mí me parece importantísimo, yo daría un ochenta por ciento el que exista un buen ambiente y una buena relación en un profesorado en el cole para marchar en un cole” (Bárbara, 47). Una buena relación con el resto de maestros era

fundamental para trabajar. Otra razón para darle importancia a esta relación era que servía de modelo de relación para los niños como explicaba esta profesora:

[Está hablando de la coordinación en el ciclo y las relaciones] Sí y que influye mucho en el equipo las relaciones que haya para que el trabajo salga de una manera o de otra, es que somos nueve y es que está ahí. Y los niños ven la relación que hay entre nosotras y es otra cosa que está. (Belén, 36).

A pesar de que consideraban las relaciones con las compañeras fundamentales casi todas expresaban tener dificultades en mayor o menor grado. Las dificultades parecían residir en que había cuestiones emocionales de trasfondo como afirma esta profesora con desesperación al hablar de las reuniones: “Que está lo emocional encima de la mesa todo el rato. Es que lo ves tan claro. Porque claro lo que está en juego son las emociones” (María, 53). Al indagar cuales eran las causas de estos desencuentros emocionales parecía ser que influían tanto las amistades como la forma de entender la educación. Esta profesora, por ejemplo, ponía el énfasis en la forma de entender la educación cuando hablábamos de cosas que influían en estos desencuentros:

Por una parte, el tema de cómo vemos la educación que yo creo que no todos la vemos de la misma manera y otras veces pues también la parte emocional que viene detrás. Pero más yo creo que la forma de entender la educación que no lo vemos todo de igual manera. Entonces nos cuesta algunas veces llegar a acuerdos (Enma, 55).

Este otro caso es un ejemplo de cómo otras ponían el énfasis en las relaciones de amistad:

Yo he visto de todo, he visto que pesa mucho el yo soy amiga de y no soy capaz de valorar la idea del otro porque no es mi amigo. [...] Estás marcada, tú eres amiga de esta y está por lo tanto cuando tú digas algo y digas A yo voy a decir B. Te van a apoyar los amigos, a mí cuando se trata de tomar decisiones y entran en juego las amistades, eso no funciona bajo mi punto de vista. Lo más sensato es llegar a un acuerdo por intentar acercar, aunar. No podemos olvidar que estamos trabajando con niños, lo mejor para ellos sería intentar aunar. Lo bueno para ellos sería vivir una experiencia de buen rollo del profesorado, me parece importantísimo (Bárbara, 47).

Muchas aludían a la necesidad de respeto para que hubiera buena relación. Una profesora nos advertía cómo este supuesto respeto podía tener un significado perverso cuando nos explicaba cómo funcionaba su claustro:

Hay mucha contención. Digamos que sale mucho la palabra respeto, pero solo como palabra, se utiliza mucho como escudo. Yo te respeto, pero te estoy pidiendo lo mismo. Y te respeto hasta que no me supongas a mí una amenaza. Entonces, eso no es equipo. Solo te coordinas para cosas importantes, pero muy superficiales (Marta, 38).

Varias profesoras afirmaban que necesitarían ayuda en este sentido y sugieren ideas. María, por ejemplo, propone una formación en grupos inteligentes:

[Habla de que ella ha propuesto hacer formación en el centro en varias ocasiones] Pero si hay un equipo de profesionales que nos van a enseñar a ser más inteligentes, a tomar decisiones eficaces. Luego tú te chupas un claustro, te vas sin comer a clase y no se ha tomado ninguna decisión. Te vas con una piedra en el estómago porque lo que ha habido han sido dardos. Pues claro te desesperas, te desesperas profundamente, porque tú estás ahí para tomar decisiones, para ser creativo, para... (María, 53).

La propuesta de Asun era hacer un trabajo explícito con el grupo de compañeras, hacer dinámicas:

Y luego por ejemplo si hubiera una terapia en el centro me parece que podría ser que hubiera dinámicas de descolocarte o de decirte pues es que es tu compañero. A lo mejor irse de albergue no vale para nada, pero a lo mejor hacer dinámicas de centro realmente importantes o realmente reuniones que valgan para algo (Asun, 31).

Unido a las relaciones de las profesoras aparecía en varias ocasiones el papel del equipo directivo en estas cuestiones emocionales. Bárbara expresaba así el papel que tenía el equipo directivo en la creación de un buen ambiente en el claustro:

La relación entre los profesores me parece vital en un centro y además yo creo que hay que cuidarla. En este caso el equipo directivo siempre tiene que hacer esa función de aunar ayudar a que haya un buen ambiente, un ambiente relajado, sosegado de trabajo, que haya cordialidad, que haya risas y que exista flexibilidad, pero eso siempre sale desde el equipo directivo (Bárbara, 47).

Belén usaba una metáfora para hacer ver cómo el equipo directivo debía guiar estas relaciones: “Un buen equipo directivo es como el capitán de un barco. El equipo puede chocar si el capitán no lo sabe llevar bien. Entonces un equipo directivo, la dirección debe saber escuchar a los profesores, porque debe de saber” (Belén, 36). Varias hablaban también de la necesidad de sentirse apoyadas por el equipo directivo tanto en los problemas personales como frente a las familias como nos hablaba Belén cuando explicaba cómo en un cole dio con un equipo directivo que cuidaba a las profesoras:

Entonces tú te sentías muy arropado y con confianza. Entonces tú hacías las cosas con seguridad, y si había algún problema ahí estaban ellos que decían: “Pues lo vamos a hacer así no sé qué” Porque claro había padres muy conflictivos, entonces la directora o la jefa de estudios te decía: “Mira te parece que estemos juntas en la reunión, y así vemos como canalizamos estas emociones” Y además es que nunca tenías ni una mala palabra del equipo directivo, y si había algún problema te preguntaba “¿Qué ha pasado? ¿Cómo te sientes en casa? Y ¿Por eso está pasando esto?” O sea que es que eran

amigos, es que era una pasada, y había un clima en el claustro, o sea estupendo (Belén, 36).

María cuando hablaba de la responsabilidad del equipo directivo en la gestión de las relaciones y emociones del centro se mostraba muy crítica con el proceso de selección:

Equipo directivo puede ser cualquiera y lo último que se valora es que tengas habilidades sociales, que tengas, que puedas trabajar con un grupo, eso es lo último. Y los equipos directivos que tenemos pues ya lo ves. Ahí sí que es la víscera todo el rato por delante: “Yo soy amiga de no sé quién, la otra es mi enemiga” Entonces a veces es una locura, te crea un desconcierto tremendo. Yo creo que sí, que es muy importante que los equipos directivos sean equipos humanos, de personas saludables que estén ahí porque tengan un compromiso con la infancia y, que se nos olvida, con la familia (María, 53).

8. La formación emocional del maestro: lo que se necesita

Ante tan arduo trabajo relacional y emocional que describían reflexionábamos juntas sobre qué sería necesario para ser maestro. Las respuestas abarcaban desde cuestiones previas como la vocación o una forma de ser, a otras más relacionadas con el aprendizaje, la formación inicial y la experiencia, como decía Celia sintéticamente:

Por un lado, va con uno dependiendo del carácter que tú tengas. Y luego se puede aprender, pero ya no sólo con los trabajos sino con las cosas que te vayan pasando en la vida. Incluso la educación que te hayan dado tus padres. Está en todo, en la formación inicial y la experiencia.” (Celia, 30).

En cuanto a las cuestiones previas o prerrequisitos hablaban de la importancia de que te gustara el trabajo y algunas también de características personales. En lo que todas estaban de acuerdo era en que para ser maestro había que querer serlo y disfrutar en el aula: “Yo pienso que tienes que empezar, tienes que empezar por querer, por querer de amar digo. O sea, porque es una profesión que si realmente no te gusta no puedes ser, o si te estás forzando a ser, la estás cagando” (Belén, 36). Algunas a esto lo llaman vocación “Lo primero, esta profesión te tiene que gustar, la vocación” (Charo, 43).

Otras describían también características personales que les parecían necesarias para poder desempeñar la labor de maestro:

La primera característica sería eso, sería un adulto equilibrado, un adulto estable entre comillas. Pues tiene que estar sano y tal, pero eso es muy amplio. Pero sí, una persona

con un cierto equilibrio emocional, que no está al vaivén de estoy mal en casa luego aquí me como a los niños a besos hoy ¡muamumua! [hace el gesto de abrazar] Es que yo también lo veo ¿eh? Cojo a los niños en brazos, los achucho porque es mi osito ¿de quién es la necesidad? ¡Tuya! El niño ahora es abrazado, como mañana es vapuleado y gritado porque yo soy así. Eso a los niños los enloquece, no es legítimo. Yo creo que un mínimo de equilibrio emocional, de tranquilidad es imprescindible (María, 53).

En estos aspectos más de personalidad varias admitían conocer compañeras que tenían dificultad, como decía Diana: “Hay gente que tiene dificultad, pero es más en lo personal y en las emociones”. Algunas comentaban que habían hecho terapias que les habían ayudado o que estarían dispuestas a hacerla como decía Marta:

Yo creo que una terapia nos viene bien a todos. Porque, yo no he hecho ninguna terapia, pero creo que cuando pueda la voy a hacer. Porque creo que te ayuda tanto, a conocerte, a tomar conciencia, a curar heridas del pasado que arrastras. Porque las arrastramos. Yo creo que, sobre todo, es tomar conciencia de quién eres, cómo eres, qué te pasa, y no tener miedo a expresarlo. Yo entiendo que tiene que ser muy difícil trabajarlo en el aula, cuando tú emocionalmente estás jodida. Es que tiene que ser muy complicado. (Marta, 38).

Varias expresaban que necesitarían ayuda en estos aspectos de alguien externo. Algunas creían que el equipo de orientación podría asumir también esta función:

A mí me parece que sería importante un apoyo. Igual que hay una orientación para niños que haya una orientación para maestros, pero no una orientación de haz un protocolo, no. A veces tienes la suerte que en el equipo directivo hay una gente brillante, o el PT o alguien de tu ciclo [y son ellos los que hacen la labor de apoyo de manera informal] (Asun, 31).

Algunos orientadores parecía que ya respondían a esta necesidad como se podía ver en la descripción que hacía Marta de cómo necesitó ayuda durante un trimestre que describía como muy duro:

Es más, oí por ahí que se me había criticado porque Clara, la orientadora, había priorizado mi caso. Y claro, yo ante la persona que me lo dice, dije: “Pero es que ¿tú has ido a hablar con ella? ¿Tú le has dicho necesito ayuda urgente? Porque yo sí” Y eso para mí es muy duro, a nivel personal y a nivel profesional. Para mí no ha sido fácil llegar a ese punto de ir a mi orientadora y decirle: “Te necesito, no puedo más, estoy desbordada, se me está yendo no sólo este niño sino el control de los demás”. Es que al final, somos un equipo y convivimos muchas horas. Y lo que le pasa a un niño le pasa a la profe y les pasa a todos. Y yo fui a exponerlo, además le pedí S.O.S. ayuda urgente, la necesito. Y yo creo que cuando somos expresivos, sinceros, y hablamos desde el corazón, yo creo que sí que se nos escucha. Porque yo tuve la valentía, yo creo que es un acto de valentía, en el que, en una reunión de compañeros y compañeras, te desnudes un poco (Marta, 38).

9. La formación emocional del maestro: cómo y cuándo

En cuanto a cómo se aprende esto, algunas no tenían muy claro el cómo lo habían aprendido. Pero, en general, admitían que había una parte aprendida y se podía aprender dentro de como es uno:

[Ha estado hablando de características personales relacionadas con esto y le pregunto si no hay nada que hacer entonces] No, no, yo creo que no, la formación es muy importante, claro que sí. O sea, hay algo en uno ¿no? Y los años de experiencia, pero por supuesto la formación: Emmy Pickler, todos los movimientos de la gente esta del León dormido, eh, a ver... ¡Jo es una pena lo del alzhéimer! [Silencio] Hombre yo creo que hay gente que sabe hacerlo, es decir, yo he aprendido, a mí me han ayudado. Yo he aprendido con Fernando Cembrano, he aprendido con Alicia, con la psicomotricidad vivencial, he aprendido poniéndome en el lugar de las familias, he aprendido leyendo... Pues como se aprende en la vida, con muchas fuentes (María, 53)

Parece que es algo que no resultaba fácil de aprender, que se podía cambiar pero que era difícil cambiarlo porque tenía que ver con uno, por lo que se aprendía viviéndolo:

Hay una parte que va con uno, con su personalidad. Me parece que es muy complicado aprenderlo, lo puedes aprender a través de modelos... Las dinámicas del programa convivir es vivir. Las dinámicas a mí me sirvieron mucho para saber cómo soy, cómo me ven y qué es lo que puedo cambiar y no fue a través de una teoría, sino que a través de un montón de juegos. Nos dio la pista de muchas cosas que yo no era capaz de ver a lo mejor de mí misma o de otras personas. A mí, por ejemplo, me está costando muchísimo pero siempre he sido así, y pienso: “¿Si realmente se puede aprender me cambiaría?” Por ejemplo, yo puedo leer sobre las emociones, me puede hacer reflexionar, pero como aprendizaje ¿Llegar a cambiar tu forma de ser? (Bárbara, 47)

Algunas expresaban que no bastaba con un aprendizaje académico, que había cosas que no se aprendían en los libros:

A nivel teórico puedes tener muy claras las cosas, pero en el momento de hacer las cosas cuando la situación te supera la teoría no te sirve. Por ejemplo, puedes saber mucho de resolución de conflictos y cuando estás en el aula y surgen cinco conflictos a la vez te sale el grito (Gabriela, 46).

Muchas describían cómo las buenas y malas experiencias en diferentes centros les habían ayudado a aprender de esto, como recogía Gabriela:

Pues mira, yo creo que he aprendido mucho en La Dehesa, bueno en Trébol [son Escuelas Infantiles cero tres años] que fue la primera. Luego cuando estuve en Los Negrals [Un colegio] como aprendí todo lo que no quería ser como maestra también aprendí mucho. Aquí también he aprendido muchísimo, yo creo que he aprendido mucho con los iguales en el primer ciclo de infantil sobre la forma de relacionarse con los niños y también en algunos cursos de formación también he aprendido. Yo creo que

aprendes en todas las circunstancias de la vida. Porque al estar con amigos también aprendes según te vayan dando tortas o no el cómo comportarte y el cómo decir las cosas (Gabriela, 46).

Aquellas que habían trabajado en el primer ciclo de infantil (cero tres años) parecía que consideran que allí aprendieron especialmente la importancia de las cuestiones relacionales, como contaba Celia de su trabajo en el aula de bebés:

La relación con los niños, con niños muy muy pequeños y la relación con padres porque a veces era más el trabajo con los padres que con los niños. Entonces allí pues es más eso, la relación. Era algo que yo daba por hecho. (Celia, 30).

Las maestras expresaban la necesidad de aprender y criticaban que no hubiera propuestas formativas para los docentes en ejercicio que respondieran a esta necesidad, en sus palabras:

Dices: “¿Cómo haces esto? ¿Quién te enseña? ¿Cómo puedo aprender?” Pues no lo sé. Pero en esa demanda es dónde veo, dónde cojeo, pero que es así, es así. Pero hablando con otras compañeras realmente estamos en lo mismo. No hay nada [se refiere a formación], pero es que esto pasa en Primaria, pasa en Secundaria y los problemas que está habiendo son todos de lo mismo. (Belén, 36).

Ante esta carencia las profesoras se organizaban ellas mismas para formarse. En dos de los centros algunas profesoras asistían a unos seminarios de formación organizados por profesoras de colegios de la zona que este año versaba sobre emociones. En el centro que no asistía estaban planteando hacer un seminario el curso próximo como me avanzaban:

Entonces, ¿cómo se puede trabajar? Yo sí que organizaría seminarios. De hecho, para el año que viene ya ha salido la idea, a raíz de esto que te comenté de: “¿Oye y si hacemos un seminario, el año que viene, sobre el tema este, que estamos hablando, de emociones, conflictos?” Bueno, pues estaría muy bien. Es que también para eso hay que formarse. Es que también para eso. Y sobre todo para eso. Y yo le dije a mis compañeras: “Chicas, ¡jojo! si hacemos un seminario de eso, mi propuesta es que empecemos desde nosotras” (Marta, 38).

En cuanto a la formación inicial, aunque alguna recordaba haber leído el libro *La Inteligencia Emocional* de Goleman en la carrera, en general admitían que no recibieron formación en este sentido: “A ver el magisterio no nos prepara para nada en el tema de emociones” (Gabriela, 46). Algunas creían que algunas facultades preparaban algo a sus alumnas como cuenta María al hablar de sus alumnas de prácticas: “Las alumnas de esa universidad saben lo que es Reggio Emilia, han tenido formación con Ange sobre

psicomotricidad, ¿no? Yo creo que la formación inicial, si se hace una buena formación inicial pues eso está ahí” (María, 53). En general expresaban la necesidad de cambiar la formación inicial:

Formación inicial pero bien diseñada, bien consensuada, bien reflexionada. Vamos a darles a los futuros maestros y maestras, herramientas. Porque no las tenemos. Vamos a permitirnos el aprender cosas, que nos parecen básicas, pero que no sabemos. Como el gestionar nosotros nuestras propias emociones. Y ahí sí que habría que incidir mucho, en Magisterio, en la formación inicial, de alguna manera. No sé si es algo muy utópico. (Marta, 38).

También hablaban del acceso a la práctica. Por un lado, de cuidar esas cuestiones emocionales tras la formación inicial:

Pues a partir de ahí si tú no les das un contexto, un cole, donde también hay un mínimo de respeto al niño, de relaciones profesionales de los docentes, bueno, hay como un terreno abonado para que si tú eres una persona mínimamente estable aquello ruede un poco ¿no? Así que yo creo que hay condiciones objetivas que se pueden crear, que tienen que ver con la formación y que tienen que ver con cómo se organiza un centro, para que lo emocional tenga más posibilidades de ser sano. (María, 53)

Por otro lado nos hablaban también de cuidarlo mientras se estaba en el cuerpo, cuando ya se forma parte del colectivo de maestros:

Más cosas, ¿cómo se puede prevenir? Por supuesto no vas a poner un filtro muy subjetivo de tú entras y tú no, quién decide, con qué criterios, eso es muy peligroso. Pero una vez que estás ya en el cuerpo de maestro, prevenir desde el centro en el que estás. Que haya planes preventivos para que esto no suceda. (Marta, 38).

10. Discusión y conclusiones del análisis de las entrevistas

En síntesis, los datos presentados hasta ahora nos hablan de que las profesoras encuentran que las cuestiones emocionales tienen gran importancia en su tarea docente. Algunas describen esta importancia en términos de prerrequisito, otras como parte del proceso de aprendizaje y otras como un aprendizaje, el emocional, que tiene que ver con el ser y estar en la vida o lo relacionan con metas más globales como la felicidad. En general, describen preocupación por un tema que resulta difícil, que consideran fundamental no solo para el aprendizaje de los niños sino también para las dinámicas de los centros escolares y las aulas, pero que no siempre tiene prioridad en su quehacer diario. En contraste con esto, afirman que las políticas educativas recogen poco o nada estas cuestiones. Depende más bien del último nivel de concreción curricular (el aula, los profesores) el trabajarlas más o menos y se encuentran diferencias en las culturas de

los colegios en cuanto a la importancia que se da al papel de las emociones en los procesos educativos. Parecen estar de acuerdo en que su forma de ser y estar en el aula influye. En este sentido, algunas hablan de cómo influye el carácter, aunque la mayoría pone el énfasis en los estados de ánimo y cómo afectan a cómo está el grupo. En relación con esto, parece como más aceptado el que uno puede llevarse a casa los problemas del cole y, sin embargo, debe saber cortar y dejar los problemas de casa fuera del aula. He puesto ejemplos de cómo trabajan las emociones con los niños en las aulas. Algunas a través de la enseñanza mientras que otras en la forma de responder a sus necesidades o mediante su presencia como modelos. Al abordar los temas relacionales nos damos cuenta de la carga emocional que tienen estas profesoras y las habilidades que necesitan para mantener buenas relaciones con veinticinco niños, sus familias, las compañeras y el equipo directivo. En cuanto a sus relaciones con los niños, recogemos cómo expresan que estos procesos, a los que la mayoría llaman vínculo, parece que se dan de una manera bastante natural, pero hay cosas que se pueden hacer para favorecerlos. Son capaces de identificar los niños con los que les cuesta más relacionarse, algunas son conscientes de que esto tiene que ver con ellas y parece que en esos casos sí que intentan cosas para mejorar esa relación. Con respecto a las familias encontramos diversos grados de afinidad en las relaciones. Algunas tratan de evitar la relación con las familias, otras consideran que es importante y que necesitan comunicación con ellas para conocer y poder trabajar con el niño y otras describen una relación de colaboración y participación en el aula. De entre las que describen una relación de colaboración algunas hacen hincapié en que las familias confíen y otras incluyen además la idea de ellas también deben confiar en las familias y considerarlas competentes. En cuanto a la relación con las compañeras, parece que este es un tema que especialmente pone en dificultad a las profesoras y que consideran clave para trabajar, actuando a su vez como modelos para los niños en sus relaciones. Hay variedad de opiniones sobre qué tiene más peso en estas desavenencias entre compañeras si la forma de entender la educación, o las amistades. Parece que es algo muy entrelazado porque las que se hacen amigas acaban compartiendo una forma de entender y por otro lado parece que se hacen amigas de las que comparten unas ideas pedagógicas afines ¿qué va antes? El equipo directivo aparece como un elemento fundamental para la gestión de las relaciones del centro, tanto entre las profesoras, como en sus relaciones con las familias. Por último, se describe cómo para ser maestro hay una parte que se

tiene previamente, que tiene que ver con un cierto equilibrio personal y que te guste, lo que algunas llaman vocación, y otra parte que se aprende. En cuanto a este aprender, parece que lo han hecho de diversas fuentes y experiencias, especialmente trabajando con otros. Consideran que la formación inicial no les preparó, pero sí debería hacerlo con los futuros maestros. No obstante varias hablan que también esa parte previa de equilibrio y bienestar personal se puede, para algunas se debe, trabajar a través del autoconocimiento e incluso la terapia. Finalmente, hemos recogido cómo se están organizando para aprender ante la falta de oferta de formación para los profesores en ejercicio.

En vista de estos datos, considero que este estudio aporta una aproximación relevante a la forma en la que las profesoras de Educación Infantil entienden los procesos emocionales dentro de su labor educativa. Empoderar a las profesoras para conocer desde dentro la forma de entender y sentir la esencia emocional de la tarea educativa me ha permitido recoger con gran riqueza sus discursos, desde el respeto y dando el valor que merece al conocimiento en la práctica. De esta manera he podido comprobar cómo el desarrollo afectivo de los alumnos es algo que preocupa y ocupa al profesorado. Y cómo las relaciones que necesitan mantener con niños, familias y compañeros están influidas por sus emociones y a su vez influyen en ellas requiriendo por su parte un esfuerzo emocional.

En lo que respecta a las relaciones con los niños llama la atención que, aunque la mayoría hablan ampliamente sobre estos vínculos, encontramos algunas profesoras que no son tan conscientes de la importancia de dichas relaciones (Zembylas, 2007). Promover esta reflexión en todos los profesores es fundamental dada la importancia de la toma de conciencia en estos procesos (Ribes et al., 2005). Las profesoras describen como la cercanía, el afecto, el cuidado y la seguridad resultan ingredientes fundamentales para que se establezca esta relación con los alumnos lo cual resulta congruente con lo encontrado por Oplatka (2009). En algunos casos, con ciertos niños, parece que el establecer esta relación requiere un esfuerzo extra, quedando así clara la naturaleza bidireccional de estas relaciones. En estos casos las profesoras más conscientes afirman proponerse especialmente cuidar las relaciones con los niños que más les cuestan e incluso afirman buscar tiempos y espacios exprofeso para garantizar

que esta relación se dé con todos. Estas actitudes son especialmente importantes para dar respuesta a la diversidad de alumnado y favorecer la inclusión.

En cuanto a las familias encontramos grandes diferencias de partida en los discursos aceptados en torno a la participación de los padres en cada centro. Las relaciones con las familias resultan difíciles (Bullough, 2009) y encontramos un amplio abanico de vivencias personales: desde las profesoras que solo entablan relación cuando hay problemas, pasando por las que consideran importante la comunicación en todo momento, hasta llegar a las que entienden que la relación con las familias debe basarse en la ayuda y la confianza mutua.

Las relaciones con los compañeros aparecen efectivamente como fundamentales y complejas como describe Marchesi (2007) cuando habla de una micropolítica de la escuela. Encontramos múltiples confesiones de las profesoras sobre como consideran que esto es algo que está pendiente, que las relaciones entre el profesorado dificultan la toma de decisiones y el trabajo coordinado en el día a día y que valorarían tener ayuda en este sentido. Esto ha de llevarnos a plantear en qué términos se pueden apoyar y facilitar estas relaciones desde el sistema. Parece que los equipos directivos podrían tener un papel esencial en ello pero necesitarían formación.

Las profesoras expresan formas diferentes de trabajar las emociones, algunas dicen hacerlo más bien a través de actividades y otras en todo lo que hacen. Boix (2007) hace esta misma distinción afirmando que las emociones se pueden trabajar directamente a través de un programa emocional o indirectamente a través de la relación. Chang y Davis (2009) explican esta relación usando el término cuidado y afirman que se refleja en cómo el profesor concreta todos los elementos curriculares. Esta forma de trabajar las emociones a través de la relación sería congruente con el enfoque sociocultural en el que nos hemos situado en el cual las interacciones con los otros ocupan un papel central en el desarrollo psicológico y, por tanto, emocional. Resulta también llamativo como en los colegios más constructivistas en cuanto a la metodología, las profesoras dan especial importancia a esta relación. Por un lado, hay profesoras que buscan cierto tipo de relación con los niños y eso parece que les lleva a cambiar la metodología. Por otro lado, hay profesoras que cuando, por razones diversas, cambian de metodología dicen que empiezan a darse cuenta y preocuparse por las relaciones y los afectos. Esta interacción entre la importancia de las emociones y la metodología sería algo interesante para estudiarlo más sistemáticamente.

Consideramos que la narración de las descripciones en profundidad de los temas y subtemas ayuda a comprender desde el punto de vista de las profesoras el rol que juega la escuela en el desarrollo socio-afectivo de los niños. Son conscientes del papel que tiene y puede tener la escuela, y algunas expresan cómo estos procesos tienen gran potencia y se están dando en las interacciones, aunque no nos ocupemos de ellos, hacerlo puede permitir influir en su desarrollo. Se puede contribuir desde la escuela a hacer que los alumnos configuren una emocionalidad que les sea favorable para su aprendizaje y también para su bienestar personal ya que en la escuela se tienen vivencias emocionales que inciden en la emocionalidad básica construida en el entorno familiar (Day y Quig, 2009; Meyer, 2009; Oplatka, 2009). En este sentido nos planteamos si la escuela podría ser un factor de equidad en este desarrollo afectivo, asegurando, en la medida de lo posible, cierto equilibrio emocional en aquellos casos en los que la familia, sometida actualmente a cambios y presiones como estructura de crianza, no lo puede aportar.

Hay que resaltar que los profesores ocupan un papel central en la promoción y gestión de las emociones. Es remarcable la abundancia y riqueza de los discursos en este sentido, las profesoras admiten que su estado emocional influye en el aula y que necesitan controlarse. Algunos autores recogen esto mismo describiendo como los profesores crean climas emocionales (Boix, 2007) y cómo la forma de estar del docente actúa dando seguridad a cada uno y permitiendo la convivencia y el aprendizaje. Creemos importante rescatar lo que algunas profesoras describen en torno a cómo su forma de sentir y su forma de relacionarse influye en su labor. Algunas comentan cómo se pueden tener claras las ideas, pero tener dificultad para ponerlas en práctica sobre todo en las situaciones extremas, cuando la emoción se apodera del cuerpo. En este sentido hay que remarcar como hay cuestiones que influyen en la enseñanza que no van tanto por lo cognitivo, el pensamiento, sino por lo afectivo, las emociones y sentimientos. Algunas profesoras explican como su forma de reaccionar tiene que ver con su historia de vida y su forma de ser. En consonancia con esto Aultman, Schutz y Williams-Johnson (2009) hablan de una tendencia afectiva que puede ser influida por la experiencia personal de cada uno (la infancia, familia...), el temperamento (diferencia individual en la forma en la que las emociones son expresadas y experimentadas) y el sistema de activación (de afrontamiento) o de inhibición (evitación) que influye en cómo el profesor afronta las situaciones. Para poder intervenir por tanto en el ámbito de

la educación emocional es necesario que los profesores trabajen eso ellos mismos, que hagan consciente su propio vivir emocional (Meyer, 2009, Vivas de Chacón, 2004). Y esto no es un aprendizaje académico, hay que vivirlo desde la propia experiencia personal.

Otra cuestión relevante es el papel que parece tener la cultura escolar en cómo se aborda la esfera emocional en los centros (de la Cueva y Montero, 2013). Algunas descripciones que hacen las profesoras de lo que ocurría en otros centros en los que estuvieron dan a entender que la cultura escolar permite y facilita o dificulta e impide atender a estas cuestiones. Esto es especialmente interesante desde el enfoque sociocultural que hemos adoptado que promueve el entender los procesos dentro de los contextos históricos y culturales. Batja y Dustin (2007) afirman que las normas de las emociones y las metas de la regulación emocional difieren ampliamente entre culturas. Hay una cultura sobre cómo deben comportarse los profesores, parece que en infantil se promueve el ocuparse de las relaciones. Cabría por tanto plantearse cómo esta cultura se concreta en los centros y que implicaciones tiene para la participación y la gestión de la autoridad. Esta influencia del centro debería llevarnos, como propone Vivas de Chacón (2004), a promover en los centros ambientes que favorezcan el desarrollo emocional.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, nos quedan dudas sobre el nivel de saturación alcanzado en la recogida de información. Aunque para el contexto de la Comunidad de Madrid esas dudas son pequeñas al haber trabajado con tres centros muy prototípicos, nuestra seguridad no es la misma para el resto del contexto de la Educación Infantil en nuestro país. Sería necesario seguir recogiendo y contrastando discursos en más colegios. En este sentido, el que haya centros y profesores que no quieran participar es una dificultad, ya que ciertos profesores o colegios no describan sus realidades hace que se pierda riqueza. Otra limitación de este estudio a la hora de construir una representación amplia y profunda del papel que ocupan las emociones en la educación, es que no se presenta en contraste de estos discursos con lo que las profesoras hacen en el día a día. Este contraste lo hemos hecho con cuatro profesoras, dos del colegio la Ermita y dos del colegio el Palacio. El análisis combinado de discurso y acción de las dos profesoras del colegio la Ermita se presenta en los siguientes capítulos. Por último, desde una perspectiva tradicional podría considerarse que la metodología de corte cualitativo que hemos utilizado adolece de problemas con la fiabilidad y la validez. No obstante, primamos la riqueza y veracidad de los discursos

dentro de esta forma de aproximarnos cercana y respetuosa y creemos que esta es la forma de abordar el campo de investigación si verdaderamente queremos entender lo que pasa dentro de los colegios. En cualquier caso, hemos utilizado las estrategias propias de este tipo de investigación para garantizar la calidad epistemológica del proceso, tanto en la recogida de la información como en el contraste de los resultados con los grupos de profesoras participantes.

En cuanto a las implicaciones nos parece que la necesidad de atender esta esfera emocional en la enseñanza debe verse reflejada en cambios en la formación del profesorado y en la política educativa. Habría que replantearse la formación inicial, la formación permanente y el acceso y permanencia al cuerpo de profesores teniéndolo en cuenta. Esto pasaría por formar a los formadores de los profesores en estas cuestiones. Las políticas educativas deberían seguir haciendo propuestas en esta dirección, revisando el currículum, así como cuestiones organizativas relacionadas con la autonomía, el liderazgo, la participación... En cuanto a la investigación parece que es un campo en expansión por la proliferación de trabajos en los últimos años. En este sentido creemos que puede resultar muy interesante que desde la psicología de la educación se aborde cómo afectan las emociones en los diversos ámbitos de estudio: la inclusión, la convivencia, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, el papel de los orientadores...

CAPÍTULO CUATRO. EL ESTAR DE LAS MAESTRAS EN EL AULA

“Pero... ¿De qué depende, cómo genera el profesor esta seguridad afectiva en el grupo que se revela como determinante de la dinámica del mismo y por ello posibilitadora de un alto índice de éxito en el aprendizaje?

Lo expresaré brevemente: de su forma de estar”

Arnaiz

La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje.

1. Introducción

Como ya avancé en la metodología, el informe contiene dos grandes apartados de resultados. Los primeros, referentes al estudio uno, son lo que he abordado en el anterior capítulo. En este nuevo capítulo comienzo a desgarnar los resultados del estudio dos. La etnografía que realicé en dos aulas de infantil del colegio La Ermita dio abundantes frutos, por la larga presencia pero sobre todo por la amplitud con la que quería abordar los procesos. Esto me obliga a fragmentar los resultados en capítulos por temas para facilitar la lectura y la comprensión. En este primer capítulo de resultados del segundo estudio abordo uno de los temas que emergieron como centrales, el estar de las maestras.

En mis análisis, las maestras aparecieron como un pilar fundamental en la construcción del clima emocional del aula. Cada una podía tener diferentes formas de ser y de estar que variaban con las situaciones y los contextos. Esta forma de estar entraba en interacción con la forma de estar de cada niño y del grupo. Esta interacción era bidireccional, la maestra influía con su estar en los niños y los niños influían con su estar en la maestra. Estas relaciones, con el tiempo, acababan retroalimentándose y promoviendo un tipo de clima u otro en el aula. Si primaban los estados emocionales de alegría y calma, estos terminaban por multiplicarse. Mientras que si lo que primaba era el estrés y el enfado, los conflictos y la tensión se acababan haciendo muy presentes al final de la mañana. Sin embargo, en mi trabajo de campo pude observar repetidamente cómo el peso del estar de la maestra era mayor en el clima resultante en el aula que los estados emocionales de los niños aunque estos también influyeran. Es decir, el día que la maestra estaba enfadada o cansada era bastante probable que el clima del aula se terminara enrareciendo al ir apareciendo malestares en los niños que la maestra, en su estado, no era capaz de resolver e incluso algunos niños se contagiaban de la emoción del adulto. Por el contrario, el día en el que la maestra estaba contenta, descansada, en la dinámica del aula primaba el bienestar a pesar de que algunos niños introdujeran malestares traídos de casa o surgieran conflictos a lo largo de la mañana. Estos días en los que las maestras se encontraban bien parecían más capaces de transformar el malestar de los niños en bienestar y de contagiar al grupo su propio estado emocional positivo.

Durante los tres cursos que estuve observando las dos aulas pude comprobar que cada maestra tenía una tendencia a estar de determinada manera en el aula. Esta forma de estar estaba probablemente influida, como ellas mismas dijeron en las entrevistas iniciales, por su propia historia. En esta mochila emocional o bagaje que las maestras llevaban al aula distinguí ciertos elementos relevantes en la interacción de las maestras con los niños: una mayor o menor necesidad de control sobre el grupo, más o menos confianza en las posibilidades de los niños y niñas, cierta tendencia a hacer valoraciones cargadas de juicios o libres de ellos y una determinada frecuencia de expresar expectativas positivas o negativas sobre los niños y su comportamiento (Figura 2). Estas formas de funcionar de las maestras cada día en la interacción con cada niño y con el grupo de niños acababan por configurar un estado emocional habitual de las maestras.

Este estado emocional habitual podía ser de calma, placer y alegría o bien de tensión, malestar y enfado. Dependiendo del estado emocional que reinara, la maestra se mostraba a su vez más o menos disponible emocionalmente y afrontaba las situaciones críticas como una oportunidad o como una sobrecarga. El estado emocional de calma, placer, alegría solía ir acompañado de una disponibilidad emocional amplia, es decir, la maestra se mostraba a lo largo de la mañana abierta a escuchar, a dialogar y a atender las necesidades de cada niño. De esta manera, estando la maestra relajada, cuando surgía alguna situación crítica (conflicto, accidente, celebración...) la maestra la recibía como una oportunidad. El otro estado emocional habitual se caracterizaba por la tensión, el malestar y el enfado. Cuando reinaba este estado emocional, la disponibilidad emocional de la maestra era reducida y por tanto aparecía una tendencia a aplazar la escucha, a cortar el diálogo y a reconducir las necesidades para no tener que detenerse y hacerse cargo de ellas. En este estado emocional las situaciones críticas eran vividas como una verdadera sobrecarga y apelaban a un sobreesfuerzo y necesidad de control por parte de la maestra. Estos dos estados emocionales, al hacerse habituales en el transcurso de los días, terminaban por influir en la construcción del clima emocional del aula. Por un lado, directamente a través del estado emocional de la maestra como constructora del clima emocional al investir de su propia emoción el aula. Por otro, de manera indirecta a través del bienestar o malestar que acumulaban los niños en la interacción con una maestra más o menos receptiva y disponible.

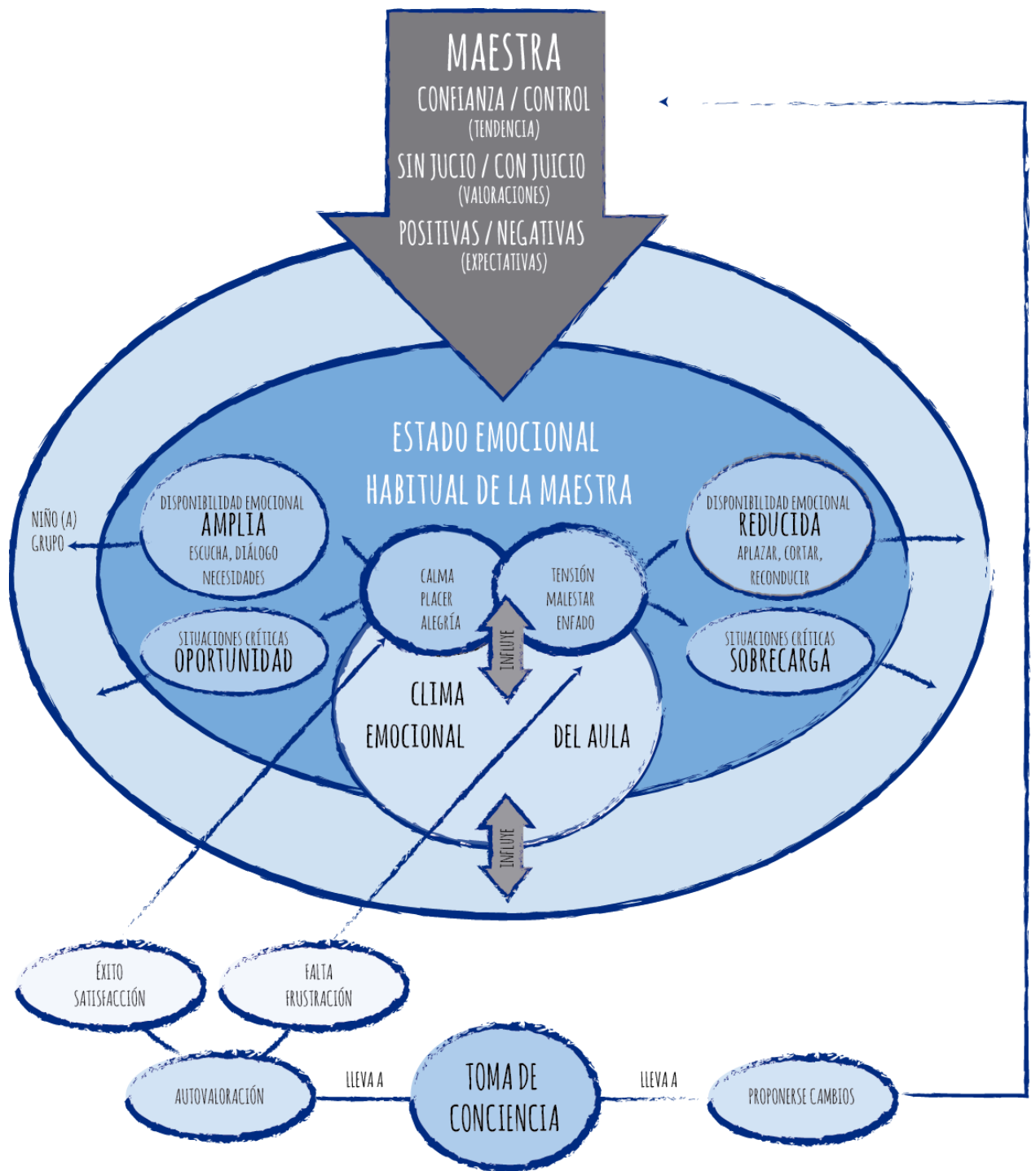


Figura 2: Cómo están las maestras en las aulas.

La toma de conciencia por parte de las maestras sobre la relación entre el propio estado emocional y su repercusión en el clima emocional del aula llevaba a una valoración de éxito o fracaso del propio hacer en el aula. Esta autovaloración conducía a las maestras a reafirmarse en estar avanzando en la dirección deseada o bien a tener la intención de promover cambios en las expectativas, en las valoraciones y en la necesidad de control.

2. Necesidades, valoraciones y expectativas

2.1. Necesidad de control o confianza

La necesidad de control o confianza hacía referencia al grado en el que la maestra necesitaba controlarlo todo para estar tranquila o se mostraba confiada en que, aunque ella no estuviera encima o presente en todas partes, las cosas iban marchando solas. No suponía una forma de estar más o menos interesada en la dinámica del aula. Sino que en con mismo interés en que las cosas fueran de determinada manera en el aula, unas veces la maestra se podía mostrar más confiada en que esto sería así aunque ella no lo viera o no interviniera o por el contrario otras necesitar supervisar y asegurarse personalmente de que efectivamente las cosas se estaban haciendo como debían como se puede apreciar en esta descripción del cuaderno de campo:

[Durante la acogida] Carmen se pone el baby, no para de moverse de un lado a otro de la mesa dando tarea a unos y otros, mostrando ella primero cómo se hace, dónde y cómo pintar, y dando advertencias “Queda un último piso por ahí” “Levantaros y lavad las brochas” Seis niñas esperan a tener tarea, Carmen está dibujando cosas para que coloreen “No pasa nada, ahora acabo” les dice.

Entra la madre de Mario que estaba en el pasillo a hablar con Carmen, entra Gloria (otro adulto)... Entre niños y adultos es un continuo de interrupciones. Carmen les dice a las que esperan que están tocándolo todo “Oye chicas si vais a estar así os vais a jugar a otra cosa” Entre ratito y ratito Carmen intercala un” shhh” Cuando termina empieza a dar instrucciones “Mirad, vamos a hacer... aquí vamos a poner un piso con un poquito de heno Julia va a cortar por aquí para luego pegar el heno” Le hace una muestra con la cera, Julia empieza pintar con la punta “no, no, no la cera tumbada” “Este piso de marrón” “Esto lo pintas por aquí”

Mueven el papel, Carmen sonríe, pero parece que no es una sonrisa de satisfacción, sino de desesperación o nervios. “No, no te he dicho que des la vuelta” No, no que no hay prisa” (Cuaderno de campo Carmen, 6-11-2013).

Cuando esta necesidad de control estaba presente, la maestra vivía con frustración el no poder observar e intervenir en todos los rincones como expresa Carmen en una devolución:

Mis ojos se lo pierden, me gustaría poderlo registrar al menos un día a la semana [Habla de un vídeo que le he dado unos días antes para que vea cómo juegan los niños en los rincones]” (Devolución Carmen 4 años).

Además esta necesidad por parte de la maestra de llegar a todo y estar en todas partes se acababa convirtiendo en una necesidad de los alumnos, aumentando la frecuencia en la que estos demandaban su atención o ayuda como expresa Carmen:

Es algo que yo me doy cuenta [está hablando de la acogida y su actitud en ella]. Esta actitud de querer estar en todas partes “Déjalo ahí un momento que ahora voy a ayudarte” Es así, literal. Lo que les estoy transmitiendo a ellos no es bueno. Es como el estar esperando que el adulto me diga, me ayude y a querer las cosas en ese momento (Devolución Carmen 3 años).

Esta necesidad de control se ponía especialmente de manifiesto en la asamblea necesitando la maestra mucha atención por parte de todo el grupo para estar a gusto como expresa Carmen:

[Habla de la asamblea]Yo a veces veo que hago un esfuerzo sobrehumano porque estén atendiendo a la minucia que estamos haciendo, a lo mejor a que hable otro niño. Oye que si uno no quiere atenderles pues que no le atienda. Que a veces me empeño yo misma “Callad, mirad, mirad lo que dice Antonio” Hay momentos que yo creo que sí que me tendría que relajar mucho más. La asamblea es un momento clave del día, no es que me prepare, pero sí que pienso a ver si me da tiempo a esto. Veo que son momentos como muy muy muy exprimidos por mi parte (Devolución Carmen 4 años).

En estas situaciones en las que primaba el control la atención venía asociada a la quietud de los niños. Aparecían entonces con frecuencia estrategias de reordenar niños, tocarles para colocarles, pedirles que salieran fuera hasta estar tranquilos como se ve en las siguientes descripciones “La asamblea se alarga, están inquietos motrizmente, Carmen se levanta, recoloca niños y dice ‘shhh’ repetidamente (Cuaderno de campo Carmen, 20-2-2012) “José molesta, lo saca y lo sienta en una silla [durante la asamblea]” (Cuaderno de campo Carmen, 12/04/2012). Sin embargo cuando lo que estaba presente era la confianza a pesar de que el grupo hiciera movimientos o pequeños ruidos en la asamblea la maestra no ponía en duda que estuvieran atendiendo como se observa en esta nota en el cuaderno de campo: “Forma de estar de María en la asamblea:

contenta y relajada. Mantiene la calma aunque los ánimos y la atención oscilan” (Cuaderno de Campo María, 12-1-2012).

Otro buen momento para apreciar la necesidad de control era la hora del baño y fruta. La necesidad de asegurarse de que cada uno se lavaba bien y que cada uno probaba todas las frutas. Estas situaciones en las que era prácticamente imposible llegar a supervisar lo que hacían todos podían vivirse con dificultad como comenta Carmen:

[Está hablando de cómo se organiza en el momento del aseo y la fruta por turnos] Entonces los que iban los primeros pues se iban sentando en la mesa y yo ya venía a buscar a los otros “venga guardamos los cuentos, venga vamos al baño” y eso sigue funcionando así. Lo que pasa es que los que vienen a la mesa ya hay alguno como que empieza a soltarse un poco, que empiezan que si ahora juego con el cuenco que si pum que si... Y claro yo estoy en el baño y eso de estar en dos, de no poder controlar porque tengo a Ramón que no se baja ni los pantalones, a tal a remangar porque no sé qué. O sea que tengo a niños que necesitan atención individual, que no es decir que me pongo en la puerta (Entrevista inicial Carmen).

Cuando la maestra no necesitaba tanto control en estos momentos, se mostraba más confiada en que los niños estarían haciendo la rutina de lavado de manos aprendida y, aunque pudiera asomarse de vez en cuando al baño, se mostraba relajada charlando con unos y con otros. En este caso parece que ante la necesidad de priorizar se elegía la autonomía como expresa María:

[Estoy preguntándole sobre por qué no le produce estrés el lavado de manos]

Entrevistadora: Por ejemplo el lavado de manos, es un momento en el que te veo relajada y es un momento que se puede vivir con mucha tensión porque si te fijas tienes a unos en el baño con el agua, luego a otros ya llegando a la fruta.

María: Es que el periodo de adaptación es la clave. Yo me metía con todos, “¡Para lavarse hay que remangarse!” Dediqué mucho tiempo. Para eso necesito el apoyo para hacerlo bien. Hombre yo me asomo, estoy con un ojo aquí.

E-Sí, pero estás tranquila.

M-Sí

Entrevistadora: Y qué priorizas en ese momento

María: ¿En el momento del lavado de manos?

Entrevistadora: Que están unos con el cuento, otros en el baño y otros en la fruta.

María: La rutina, para mí no es tan importante que haya virus en las manos porque virus hay en todas partes.

Entrevistadora: Que a lo mejor hay que ordenar prioridades.

María: La autonomía, un espacio sin la mirada del adulto (Devolución María 3 años).

2.2. Valoraciones sin juicio o con juicio

Las valoraciones con juicio hacían referencia a las valoraciones en las que inmediatamente, el que las hace, les añade un juicio de valor. Las maestras en general intentaban valorar las acciones de los niños sin añadirles malas intenciones ni juicios de valor. Aprecian de esta manera esfuerzos por no poner intención de agresión a algunas interacciones que sucedían en la clase como se observa en la siguiente conversación entre Carmen y una alumna:

[Durante el juego libre]

Mara: Carmen, Eduardo me ha hecho así (se lleva la mano a la pierna)

Eduardo mira arrepentido.

Carmen: ¿Por qué te ha hecho así? ¿Te quería tocar la pierna?

Mara: Me ha hecho así (Se golpea la pierna)

Carmen: Dile que no te gusta (Cuaderno de campo Carmen, 19-10-12).

De la misma manera no se añadía mala intención a algunas conductas como el desorden como se aprecia en la forma en la que María le pide que guarde a un alumno: “María se da una vuelta por la clase ‘Ignacio, has estado usando este disfraz, se te ha olvidado guardarlo’ (en lugar de Ignacio no has guardado)” (Cuaderno de campo María, 20-9-12). También se usaba con frecuencia la estrategia de devolver al niño el reflejo de su conducta sin valorarla, es decir, informar al niño de lo que está haciendo sin añadir el juicio de si eso que hace está bien o mal.

Durante la recogida se aprecian conductas de ayuda para recoger la alfombra y los cajones grandes de las construcciones. María va lanzando mensajes a unos y a otros “Gonzalo estas pisando las construcciones” (en lugar de decir Gonzalo no pises [o muy mal no pises]) (Cuaderno de campo María, 20-9-12).

Sin embargo, en otras ocasiones aparecían algunas valoraciones en las que el juicio está presente, como se puede intuir en esta interacción:

[Durante el juego libre Julio llora y se acerca con Inés a Carmen]

Julio: Inés me ha pillado los deditos. [Mirando a Carmen]

Inés: No se los he visto [respondiendo a la mirada de Carmen]

Carmen: Pues unos dedos se ven, échale agua fría en los deditos (Deja reparar al agresor) (Cuaderno de campo Carmen, 19-10-12).

2.3. Expectativas positivas o negativas

Las expectativas se referían a la forma en la que las maestras parecían esperar conductas o resultados positivos o negativos por parte de los alumnos o del grupo. Las maestras intentaban tener expectativas positivas sobre los alumnos como una forma de tirar de ellos o hacer que crecieran en dirección a esa expectativa. Estas expectativas de capacidad o competencia sobre los niños eran en ocasiones “prestadas” en base a su confianza por la profesora como explica María:

María: Entonces claro, yo intento mirar a Claudia como a una niña competente. Donde ves el subidón que le da a Claudia cuando yo la veo como una niña con tantas capacidades y recordarle “¿Te acuerdas?”. Me funciona el devolverles a los niños una mirada de capacidad, de “Fíjate que has conseguido” [...]

Entrevistadora: En esa relación que creas devolver la imagen positiva. Yo creo que ellos crecen hacia esa imagen positiva

María: ¡Eso es!

Entrevistadora: Esto es lo que la profe ve.

María: Eso es, el efecto Pigmalión este, de decir “¡Pero hombre!”. Eso también me permite en una situación el decir, no, no tú puedes hacerlo mejor. Por ejemplo, con Juanjo que sabe que me encanta, que a veces está subidito y hace cualquier guarrería para quitarse la tarea del medio. Entonces le digo “¡no! Esto ya sabes tú que lo puedes hacer mucho mejor, que te lo has quitado de en medio porque le estás echando mucho morro” No está en juego el vínculo para nada. Yo puedo decirle esto entonces él se pone las pilas y ¡buagh, fenomenal!. Y entonces ya puedo decirle “¡ves! Si tú puedes” Entonces creo que tiene que ver con esto. Con mirarles con capacidad cognitiva y emocional (Devolución María, 5 años).

A pesar de esta intención de confiar en los niños, aparecían en ocasiones expectativas negativas sobre sus conductas o sobre los resultados del grupo como se puede observar en esta descripción del aula:

[Durante el juego libre] Hay un conflicto en un rincón, Eduardo llora. “Pero ¿Qué pasa Omar?” dice Carmen “Ya veía yo que hoy iba a pasar algo con Omar (verbaliza expectativa negativa) Dame el animal. Además, Eduardo se cayó en su casa” Saca a Omar del rincón y manda a Eduardo a lavarse. Se acerca a él le limpia la lágrima. Omar se sienta enfadado y mira como los demás recogen (Cuaderno campo Carmen, 4-2-2013).

Estas expectativas se compartían con los niños, unas veces de manera individual con el afectado y otras de manera colectiva con el grupo. También se hacían llegar además a otros adultos que trataban al grupo. De esta forma, la manera de hablar del

maestro sobre el grupo con otros maestros podía influir en las expectativas de estos, como deja entrever Carmen en esta conversación:

[Estamos hablando de los niños que les cuestan a cada una]

Entrevistadora: Entonces yo creo que habéis tenido la suerte de que os complementáis muchísimo la una a la otra. Sois los dos extremos[...]

Carmen: No, porque bueno, yo veo los resultados e intento ser bastante objetiva. Cuando tenemos sesiones de evaluación yo me explayo en las sesiones de evaluación y digo los niños que me preocupan, porque yo no quiero que haya luego ninguna sorpresa. Yo digo las cosas tal cual. María yo sé que es súper positiva “Mi grupo genial, todos fenomenal” El hablar bien del grupo, yo también estoy contenta con el grupo, la evolución... [Como si fuera una tarea que tiene pendiente](Devolución Carmen, 5 años).

Además la expresión de estas expectativas y valoraciones del grupo se hacían en ocasiones frente a los niños de manera que se iban incorporando a la construcción de la identidad del grupo como se aprecia en esta conversación de María con una mamá en el aula:

[Durante el juego libre María habla con una Madre que ha venido a ayudar en un taller]

María: ¿Qué te parece?

Madre de Gonzalo: ¡Que son muy buenos!

María: Para que me creáis.

María dice a menudo cuando llegas lo encantada que está, que el grupo es genial, lo bien que están... y ellos lo escuchan (Cuaderno de campo María, 22-2-2012).

Las necesidades, expectativas y formas de valorar de las maestras en interacción con la cotidianidad del aula acababan influyendo en la forma de estar de estas. Una tendencia determinada a necesitar cierto nivel de control, a realizar un tipo de valoraciones y a mantener ciertas expectativas iba mostrando una forma de estar determinada de la maestra.

3. Estado emocional habitual

La forma de estar de las maestras en el aula era de las primeras cosas que yo registraba en el cuaderno de campo por parecerme fundamental para la comprensión de lo que iba sucediendo a lo largo de la mañana (al igual que ellas lo tenían en cuenta en la acogida para entender a sus alumnos a lo largo del día). Unas veces yo, como persona sensible, lo notaba por la expresión facial, el tono, el movimiento, las expresiones, como se puede observar en la siguiente descripción “Llego, hay pocos, están tranquilos, Carmen contenta. Llegan de golpe, Carmen los recibe ‘¡Hay que bien! ¡Cómo me

gustan los abrazos!’ dice sonriente” (Cuaderno de campo Carmen, 21-9-12). En otras ocasiones ellas lo verbalizaban en algún momento de la mañana como en esta ocasión: “María en voz alta ‘¡qué gusto de día!’” (Cuaderno de Campo María, 22-2-2012).

3.1. Calma, placer y alegría

El estado de alegría o placer en general aparecía muy asociado a la calma. En él las maestras solían mostrarse cercanas, afectuosas y eran capaces de dar y de recibir cariño como se puede observar en la descripción de esta asamblea:

La asamblea empieza estando todos muy tranquilos. Carmen pone palabras “Que bien, que a gustito”. Cuentan cosas del fin de semana. Carmen ríe. Soraya se abraza a Carmen y Carmen la acaricia. Terminan la asamblea muy tranquilos, se levantan al baño tranquilamente (Cuaderno de campo Carmen, 26-3-2012).

Este estar positivo y afectuoso se les trasladaba a los niños tanto a través de la expresión corporal y facial de la maestra, así como de expresiones verbales directas, como se puede apreciar en las palabras de María: “María muy sonriente y contenta, buen feeling en general, grupo muy tranquilo, dice ‘¿Por qué os querré tanto? ¿Por qué será? ¿Será porque soy vuestra profe y me queréis?’” (Cuaderno de Campo Maria, 11-04-2012).

Este bienestar en ocasiones era el estado real de la maestra y en otras era un estado al que llegaban esforzándose como expresa María:

[Estamos hablando de cosas que afectan al clima del aula]

Entrevistadora: También tú forma de estar, de calma... como que no te agobias fácilmente ¡ni los lunes! [Es un día en el que tienen que atender varias tareas de inicio de semana]

María: Pero los lunes me lo curro, me lo tengo que currar para que me salga más natural.

Entrevistador: Luego otra cosa que es admirable es el buen humor y la energía

María: El buen rollo, eso es porque estoy a gusto con ellos (Devolución María, 4 años).

3.2. Tensión, malestar y enfado

El estado de tensión, malestar, enfado aparecía con diferente frecuencia en las profesoras. En este estado la dinámica del aula resultaba menos fluida, la maestra no era tan capaz de llevar a buen puerto la tarea de crear un clima de trabajo positivo,

tranquilo, silencioso. El ambiente negativo que se iba creando aumentaba el malestar en la profesora. Las causas que lo provocaban eran diversas: enfermedad o cansancio de la profesora, estrés por exigencias excesivas, relaciones complicadas con algunos niños, familias y compañeras...

En ocasiones el malestar aparecía los días en los que la profesora estaba, cansada, enferma o preocupada por cuestiones ajenas al colegio. Las profesoras asumían su trabajo con una dedicación meritoria conocedoras de las dificultades para suplir su trabajo en caso de ausencia. De esta manera acudían a trabajar medio enfermas o agotadas como se puede deducir de esta anotación del cuaderno de campo: “María con catarro, dolor de espalda, y un dedo del pie mal (se nota que está mal) [anotación en la cabecera del cuaderno de ese día]” (Cuaderno campo María, 15-1-2012).

Otro elemento que llevaba al estar de tensión y enfado era el estrés relacionado con las tareas académicas. En determinadas temporadas, cuando había que preparar informes, carpetas o reuniones, aparecía más claramente este estar tenso en las profesoras como se observa en el siguiente fragmento: “María parece tensa intentando ordenar carpetas. ‘Deja los clinex, ¡me pones de nerviosa!’ Va pidiendo a los niños que terminen cosas” (Cuaderno de Campo María, 27-3-2012).

El enfado a consecuencia del comportamiento de los niños aparecía fundamentalmente en momentos en los que los niños faltaban al respeto no escuchando a los otros, molestando... como se observa en la siguiente intervención de Carmen para ver si puede continuar con la asamblea:

Omar se enfada y da un puñetazo. Carmen lo saca de la asamblea y le pide que permanezca fuera. Omar insiste en volver y al final Carmen lo lleva a la clase de María diciendo “María ya me ha dicho” (Cuaderno de Campo Carmen, 29/4/2014).

También aparecía con frecuencia malestar cuando los niños se saltaban normas o rutinas, como se aprecia en los comentarios de María, indignada por la falta de colaboración de una niña en la recogida “En la recogida María se enfada con Sofía ‘Ponte a recoger ¡cada vez peor!’ Sara no va a poder jugar mañana en la casita’ dice moviendo con fuerza la silla” (Cuaderno campo María, 8-6-2012). Este malestar a consecuencia del comportamiento de algunos niños o del grupo aparecía especialmente

en dos situaciones en las que había alta exigencia de control y colaboración por parte del adulto. Una de ellas era la recogida y otra la asamblea. Durante la recogida el malestar aparecía con cierta frecuencia cuando los niños continuaban jugando en el tiempo de recoger o no recogían suficientemente, como se describe en este fragmento en el que María va presionando a unos y a otros para que hagan lo que tienen que hacer en ese momento:

[Durante la recogida] María pone tono grave “He dicho que terminéis, no que empecéis a hacer otra cosa. Nadia, por favor terminad ¿Me tengo que acabar enfadando?” Habla grave y bajo, es casi un susurro “¿Me enfado?” Se pone a recoger con ellas. Va dirigiendo mientras a los que pasan “Bosco deja de hacer tonterías” “Jose si te remangas y abres menos el grifo te va a salir todo mejor te lo digo yo” Cuando terminan dice “Bueno vamos a la tarima todos y todas” acompañando con la mano en la espalda a los que quedan. “Elvira porfa” “¿Es un avión!” responde Elvira mostrándolo” María dice “Luego lo presentas, recoge cariño” (en tono más relajado) Da un golpe con la silla al colocarla y se sienta (Cuaderno de campo Maria, 11-11-2013).

En estos momentos de recogida a pesar de que las profesoras ponían en marcha diferentes recursos para lograr su meta, algunos días se percibía tensión como se puede intuir en la siguiente descripción:

Carmen intenta hacer cosas con algunos niños, pero el resto de la clase esta atacada. Carmen nerviosa en la recogida. Usa diminutivos y palabras cariñosas pero el mensaje emocional es de tensión. Coge a los niños del brazo, va de un lado a otro. Usa el refuerzo positivo con tensión “Veo que hay niños sentados”. Parece que el grupo percibe la emoción de estrés o descontrol más que las palabras. Antes de sentarse Carmen habla para ella “es que no se puede intentar hacer algo... yo me lo digo sola, si esto...” (Cuaderno campo Carmen, 22-3-2012).

La asamblea era otro momento en el que el intento de lograr una atención relativa de todo el grupo sobre una conversación común llevaba en ocasiones a situaciones de estrés y malestar en la profesora como se observa en la siguiente secuencia:

[En la asamblea dicen varias tonterías] “Nada” Dice Carmen repetidamente y espera. Carmen al final se enfada y me acaba diciendo “No se puede ver la hoja de la fruta, no se pueden ver las castañas. Se va a venir la frutera la primerita y nos vamos al baño” con cara de frustración (Cuaderno de campo Carmen, 19-10-2012).

Otra fuente de malestar la constituían las relaciones con las otras maestras del ciclo. Este malestar aparecía después de una reunión complicada o tras algún

encontronazo o discusión por el pasillo y les creaba gran tensión como se puede apreciar en la siguiente descripción:

María está mal [me cuenta problemas con el ciclo], recluta niños en la mesa de escribir y dibujar. No es un enfado abierto, pero habla bajito marcando fuerte a los niños “Esto es lo que menos me gusta de ti” “No puedes hacer siempre” “Vamos para atrás Alma” “Ponte a dibujar a tu familia” “El amarillo no se ve, cuantas veces voy a tener que decirlo” “Gala sabes que no puedes estar paseando por la clase ¿lo sabes verdad?” Pasea alrededor de la mesa con los brazos en jarras. (Cuaderno de campo María, 10-05-2012).

Las familias eran otra posible causa de enfado y decepción. Los motivos solían ser por un lado, las ocasiones en las que las familias no respetan las normas reincidentemente y por otro, y con mayor dolor por parte de las maestras, la pérdida de confianza por parte de la familia como nos cuenta María en la siguiente conversación:

María: Con los padres de Ian yo me he llevado un chasco monumental. Y nuestra relación es educada y punto. No es como con otros padres que hay complicidad. Esta cosa de contar contigo, esto es con el 98%. Hay dos familias, el de Raúl que llega todos los días tarde. Un día le tuve que decir es que mi tiempo vale lo mismo que el tuyo y no te voy a estar esperando. Tener que decir eso a mí me produce una emoción negativa.

Entrevistadora: El padre de Raúl te ha costado desde el principio, qué curiosos porque él te...

María: El me adora.

Entrevistadora: Él está muy tranquilo.

María: Y yo le intento hacerle llegar guay pero... me sigue costando. Yo tengo mis emociones negativas, claro que sí. Intento revestirlas de buen humor para no parecer una bruja. Con los padres de Ian fue como una pérdida de confianza absoluta mutua [hubo un conflicto]. Se acabó. No soy tan buena, tengo mis emociones negativas como cada hijo de vecino (Devolución María 5 años).

Además en la relación con las familias las maestras hacían un esfuerzo extra empleando en ocasiones sus tiempos personales para hacer tutorías en el colegio en sus horas de comer o después de la jornada escolar y escribiendo e-mails por la tarde en casa... Esta gran dedicación, con el tiempo, acababa cargando la relación como expresa Carmen en esta entrevista:

[Está hablando de cómo ha cambiado su sentir en estos tres años] Yo en tres años me sentía muy bien. Entonces bueno, también el ir creando lazos con las familias. Que yo en tres años tenía familias que no conocían el cole de nada. Y estuve muy pendiente, el que hagan grupo, el hacer el grupo de teatro que eso une mucho a las familias. Yo creo que ahí me lo trabajé bastante [...]. Y he llegado a un punto que algunas han abusado de mí y de mi confianza. Y ahora estoy en punto que me dicen [en casa] “qué pronto has llegado” porque estoy proponiéndome a las cuatro o cuatro y diez salir del cole.

Algunas se creen que estoy allí de día y de noche y entran “Carmen que no sé qué”. He tenido un desencuentro con la madre de Ramón que bueno ya te lo contaré (voz de malestar). Entonces te quedas un poco desencantada (Devolución Carmen 5 años).

Estas emociones negativas que a veces tenían las maestras eran encubiertas con autocontrol. Gracias a este autocontrol mantenían las formas y el discurso pero se percibía de alguna manera que no estaban bien. Los indicios podían ser una sonrisa impostada pero una actitud tensa como comentamos Carmen y yo en una entrevista.

Carmen: Entonces ahora mismo tengo ganas de que acabe el curso, estoy cansada

Entrevistadora: Se te ve, después de mucho observarte está la parte de la sonrisa natural de Carmen y está la parte de está tirando de paciencia, de sonrisa, de autocontrol.

Carmen: En seguida se me nota. Cuando tengo un mal día o pasa algo, enseguida María “¿Qué te pasa? ¿Ha pasado algo?” Me cuesta ocultar que estoy bien si estoy mal. Pues qué le vamos a hacer.

Entrevistadora: Eso es muy exigente, cuando uno no está bien, estar exigiéndose. Tú lo haces mantienes la paciencia, mantienes el discurso (Carmen resopla) pero se nota que te está suponiendo un esfuerzo.

Carmen: Y temporadas de reuniones que no puedo estar en la clase, que no puedo hacer cosas. Que no puedo reunirme con María [...] (Devolución Carmen 5 años).

O un discurso más acelerado y tendencia a descargar sobre el mobiliario como se recoge en esta anotación del cuaderno de campo “Me da la sensación de que María sigue nerviosa y da “caña”. Habla más alto y deprisa, coloca muebles más ruidosamente, pone más rectos a los niños, aun así sonrío” (Cuaderno de campo María, 13-3-2012).

En general, las maestras procuraban preservar su aula de ese malestar pero en ocasiones ese malestar sí se lo llevaran a casa como explica María:

[Está explicando que procura no estar mal en el aula]

María: Pero a mi casa sí, a mi casa sí que me he traído algunas veces malestar. Y hay veces que pues claro, también me he sentido mal, normal. Cuando hay malestar te hace... Yo hombre, yo más o menos sí que se decir: esto es de esta persona, le está pasando a él, no tiene nada que ver conmigo, es suyo... Pero bueno, no es fácil. Son muchas horas también, es que son espacios muy (Entrevista inicial María).

Estos estados, que ambas tenían a temporadas, se hacían habituales creando tendencias y fijando un clima en la clase. Dependiendo de la forma de estar de la profesora, aparecía una mayor o menor tendencia a mostrarse disponibles para atender las cuestiones emocionales que iban surgiendo en el día a día con los niños y una

determinada actitud ante las situaciones críticas. Cuando la maestra estaba alegre, era habitual que se mostrara disponible y ante los conflictos o incidentes aprovechara para mediar y para que los niños aprendieran. Cuando la maestra estaba tensa o enfadada parecía menos capaz de estar disponible para la escucha de las necesidades emocionales de cada uno y los conflictos y accidentes eran vividos como una sobre exigencia.

3. Disponibilidad emocional: amplia o reducida

La disponibilidad emocional era por tanto la capacidad real en ese momento que tenía la maestra para atender las cuestiones emocionales de los niños. Esta disponibilidad emocional podía ser más amplia en cuyo caso la maestra tendía a hacer una escucha profunda interesándose verdaderamente e indagando, tenía interés en prolongar el diálogo y lo usaba como herramienta para ahondar en la satisfacción de necesidades de los niños. Cuando la disponibilidad era reducida, la maestra hacía más bien una escucha superficial o práctica e intentaba solucionar o reparar cuanto antes el incidente reconduciendo la situación o tendiendo a cortar o aplazar el diálogo.

3.1. Disponibilidad amplia: escucha, diálogo y atención a las necesidades

Cuando las maestras mostraban una disponibilidad emocional amplia estaban dispuestas en cualquier momento a dedicarle un tiempo largo al diálogo con los niños y a indagar lo emocional dejando si era necesario el resto de lado, como se observa en esta asamblea en la que María detiene la conversación en grupo para centrarse en una niña que está expresando una emoción negativa en ese momento:

[Durante la asamblea, Diana muestra tristeza está sentada con la cabeza entre las rodillas mirando al suelo]

María: A ver, que quiero saber qué le pasa a Diana. ¿Estás triste, Diana?

(Diana continúa mirando hacia el suelo y asiente con la cabeza)

Voces: [...]

María: A ver chicos, chicas. ¿No nos quieres contar? (Diana continúa mirando hacia el suelo y niega con la cabeza) ¿No? ¿Se lo quieres contar a tu amiga Gala? (Diana continúa mirando hacia el suelo y niega con la cabeza) ¿No? ¿Se lo quieres contar a tu profe María? (Diana continúa mirando hacia el suelo y niega con la cabeza) ¿No se lo quieres contar a nadie? (Continúa mirando hacia el suelo y niega con la cabeza) ¿Quieres estar triste o quieres unos mimos? ¿Quieres unos mimos? Diana asiente con la cabeza y se levanta a dar un abrazo a María. María abraza a Diana y le empieza a

acariciar la espalda y el pelo) ¿Te ha pasado algo? ... ¿Sí? ¿No? ¿No sabes por qué estás triste?

Diana: No.

María: A veces estamos tristes y no sabemos por qué. ¿A vosotros os pasa a veces?

Voces: sí (María y Diana se dejan de abrazar y Diana está de pie delante de María, que sigue sentada en su silla).

María: Estás triste... ¿Porque te acuerdas de alguna cosa? (Diana mirando al suelo, asiente con la cabeza) mmm, ¿y no la quieres contar? (Diana mirando al suelo, asiente con la cabeza) Bueno, (tocando el pelo a Diana) pues cuando quieras si quieres nos lo cuentas, ¿vale? ¿A lo mejor comiendo bolitas de sandía se te pasa un poco? ¿Tú qué crees? (Diana mirando al suelo, asiente con la cabeza) ¿Un poquito a lo mejor? Vale (Transcripción Vídeo María, 12-06-12).

Esta disponibilidad emocional amplia resultaba fundamental en dos momentos: la acogida y la asamblea. Eso no significaba que dejara de ser muy relevante durante el resto del día. Durante el juego libre era necesaria para solucionar conflictos o problemas, para celebrar los logros y además para monitorear los estados emocionales. En los momentos de rutinas que exigían autonomía (aseo, fruta, abrigos) la disponibilidad era necesaria para aportar seguridad y confianza en la competencia de los niños. Pero era en la acogida y en la asamblea cuando esta disponibilidad emocional resultaba crítica.

El primer momento del día en el que era indispensable una disponibilidad emocional amplia de la maestra era la acogida. Acoger verdaderamente a cada niño y a cada familia siendo veinticinco, requería de la maestra un verdadero esfuerzo de estar disponible y a la escucha. Esta escucha profunda era fundamental para, por un lado, dar soporte emocional a cada niño y sus familias y por otro, tener pistas para saber y entender lo que le estaba pasando a cada uno ese día y poder así retomarlo más tarde. De esta manera, aunque la maestra en la acogida no tuviera tiempo de escuchar y atender todo lo que le quería decir un niño, escuchaba lo suficiente como para saber qué necesitaba y, en otro momento más tranquilo, acercarse a él y atender la necesidad. Dos cuestiones dificultaban esta disponibilidad emocional amplia en estos momentos. Por un lado, el posible malestar o tensión en la maestra que reducía la capacidad de estar para el otro. Y por otro lado, el priorizar otras actividades en esos momentos que llevaban a limitar el tiempo dedicado a cada niño para poder seguir ateniendo la tarea en la que la profesora estaba interviniendo. Resultaba por tanto clave en la acogida que la maestra se

encontrara bien y que estuviera relajada atendiendo fundamentalmente a los niños que llegan mientras el resto juega autónomamente.

El segundo momento del día en el que la disponibilidad emocional de la maestra era clave era la asamblea. En la asamblea los niños exponían sucesos y noticias con profundo calado emocional. Cuando la maestra se mostraba disponible, indagaba a través de preguntas, ayudando a ordenar y ampliar el discurso de manera que lo sucedido a un niño servía como material cercano para aprender al resto del grupo. En estos momentos se modelaba el cuidado al otro, la resolución de conflictos o problemas, y se usaban multitud de estrategias de expresión, de reconocimiento, de empatía y de regulación emocional. Es decir, cuando la maestra se mostraba disponible las asambleas se convertían en una herramienta muy potente en el desarrollo de competencias emocionales. Si sucedía que la maestra había estado disponible en la acogida y se mantenía disponible en la asamblea la variedad y profundidad de las temáticas sobre las que los niños expresaban su sentir se incrementaba notablemente ya que la maestra directamente ofrecía hablar a aquellos que tenían vivencias para compartir de manera que si querían se beneficiaban del apoyo del grupo y el grupo del aprendizaje vicario a través de la vivencia. El malestar o tensión de la maestra o el priorizar las tareas grupales en este momento, reducían notablemente esta escucha profunda y, por tanto, las oportunidades de estar disponible para atender las emociones en la asamblea.

3.2. Disponibilidad reducida: aplazar, cortar, reconducir

En general la disponibilidad emocional reducida se caracterizaba por el movimiento de aplazar, cortar o reconducir la situación que había llevado a la interacción con la maestra. Aplazar consistía en atender lo urgente y decirle al niño que se le atenderían más tarde como se muestra en el siguiente ejemplo:

[Ha habido un conflicto en el juego libre entre varios niños]

Soraya: Carmen Denis no quiere ser mi amiga.

Carmen: ¿Por qué Denis?

Denis: Soy amiga de Alma (con cara de enfado)

Carmen: Puedes ser amiga un día de una y otro día de otra, luego en la asamblea nos lo cuentas (Cuaderno de campo Carmen, 10-10-12).

Cortar consistía en escuchar superficialmente pero no indagar en lo emocional. Se escuchaba el problema, pero no se preguntaba al niño sobre cómo se sentía, por qué se sentía así, posibles soluciones. Un ejemplo de ello sería la siguiente interacción.

[Al principio de la asamblea] Soraya se enfada (ha tenido un hermanito)

Carmen: Soraya ¿qué pasa?

Soraya: No quiero sentarme

Carmen: Pues ahí de pie te vas a cansar (Cuaderno de campo Carmen, 8-2-2012).

Reconducir suponía solucionar rápido el problema para continuar con lo que se estaba haciendo. Se pasaba directamente a la búsqueda de soluciones ante los conflictos sin dedicar tiempo a fijarse en cuestiones como la expresión o el reconocimiento de emociones cómo se ve en el siguiente ejemplo: “Denis y Mara quieren el mismo coche, Denis llora y Carmen la abraza, le dice que es del cole y vuelve el conflicto. Carmen propone hacer turnos. Contraste con la estrategia de ‘háblalo con él’ (Cuaderno campo Carmen, 6-2-12).

Este tipo de interacciones aparecían por un lado junto al enfado o malestar de la maestra como se puede apreciar en la siguiente interacción:

“A ver chicos vamos a empezar a guardar. A guardar, a guardar ¿Qué está diciendo Carmen?” Dice tocando la barbilla de un niño. “A guardar” responde el niño “Pues quiero verte” Unos guardan y otros siguen jugando. “Pero ¿qué veo? ¿Qué está cantando Carmen? ¡Chicos a guardar!” Va recolocando y dando toquitos. “¡Veo quién guarda!” Carmen frustración, roja, ya no escucha lo que le intentan decir los niños (Cuaderno campo Carmen, 29-1-14).

Por otro lado era frecuente que este tipo de disponibilidad emocional apareciera junto a la tensión. Esta tensión provenía muchas veces del estrés que suponía embarcarse en tareas muy exigentes por su complejidad, por su dependencia del adulto o por ser muchas tareas a la vez. En este ejemplo se aprecia cómo en ocasiones la maestra está en la tarea y no puede atender en profundidad las emociones:

Mientras recogen Paula se choca levemente con el mueble. “Pero bueno, te has chocado tu sola con el piquito” Se abraza a la pierna de Carmen, Carmen le pone la mano en la espalda y sigue con la actividad (Cuaderno campo Carmen, 6-11-2013).

Las maestras eran conscientes de la importancia de escuchar a cada uno pero aun así a veces tenían dificultades para hacerlo, como expresa Carmen en esta entrevista:

[Ha hecho una reflexión a partir de unos vídeos que le pasé antes de la devolución]

Carmen: A veces te pones nerviosa y te planteas “a ver, cómo le hago entender con cariño” cuando ha dado un puñetazo. (Vuelve a mirar las notas) A veces la falta de tiempo me hace cortar conversaciones. Estoy en una conversación y le digo “Bueno, luego en la fruta”.

Entrevistadora: Que te quieren contar no sé qué más y les dices: “venga, rapidito”.

Carmen: Es que hay niños que necesitan su tiempo “Es que no he terminado de contártelo” Me da muchísima pena tener que cortarles (Devolución Carmen 4 años).

Este esfuerzo por estar disponible emocionalmente era especialmente relevante en el curso de tres años como nos cuenta María en esta devolución:

Entrevistadora: Y, cómo crees que afecta el nivel de producciones o presión en el ámbito más afectivo. Sobre todo, en tanto en cuanto a vuestra disponibilidad para...

María: Pues tal cual, creo que está íntimamente relacionado. Si tú lo que tienes es una intención de que hay una producción individual o colectiva que hay que hacer de determinada manera, en un determinado tiempo, porque a no sé qué hora hay que ir al patio o viene la de inglés. Pues claro, no estás disponible para otras cosas que no sea la producción de leer o de pintar o lo que sea. Y yo creo que los niños perciben muy claramente cuál es nuestro deseo. [...]

Entrevistadora: A mí me parecía en tres años que tú estabas ahí todo el rato

María: Todo el rato, todo el rato

Entrevistadora: Era la acogida y todo el juego libre

María: El seguimiento

Entrevistadora: De “No sé quién ha entrado mal, a ver qué está haciendo, lo ocupo, no lo ocupo” Ese tiempo lo dedicabas en tres años. Ahora veo que no hace falta [me refiero a la clase de cinco años]

María: Claro es que creo que tiene que ser así. De eso estoy convencida. Entonces cuando veo las clases de tres años que desde por la mañana temprano es producir, producir y hay niños llorando con angustia pues me cuesta mucho me siento mal. Porque no lo entiendo.

Entrevistadora: Yo lo que veo es “ojo con que por producir no puedas hacer otras cosas”

María: Claro, yo a eso me refiero, y eso pasa. Cuando tienes veinticinco niños con niños de necesidades educativas especiales, estás sola, y te has metido a pintar con no sé qué. Tienes muchas posibilidades de... Los niños te necesitan mucho a esas edades. Algunos están mal, no se quieren quedar y entonces claro. Pero yo creo que hay gente que no lo podría soportar. Sentarse, abrir los brazos y contener a esos. No puede hacerlo (Devolución María 5 años).

Esta tendencia a estar más o menos disponibles para atender lo emocional de cada cosa hacía que las maestras acogieran las situaciones críticas con mayor interés cuando eran vividas como una oportunidad o con cansancio cuando suponían una sobrecarga.

4. Situaciones críticas: oportunidad o sobrecarga

Las situaciones críticas eran situaciones que cortaban la dinámica del aula, podían ser conflictos entre alumnos, accidentes, que algo se rompiera, o la celebración de un logro por todo lo alto. Estas situaciones, por lo general, requerían regulación por parte del adulto y por ello una menor o mayor disponibilidad de las maestras influía en cómo ellas afrontaban estos momentos.

4.1. Oportunidad

En general cuando la maestra estaba tranquila y tenía una disponibilidad emocional alta estaba abierta a atender cuestiones que fueran surgiendo a lo largo de la mañana, e incluso a veces permanecía atenta monitoreando la clase a la espera de conflictos. La maestra aprovechaba estas situaciones críticas que requerían su intervención para modelar la resolución de conflictos, ver cómo resolver problemas, prestar sus discursos, haciendo uso de numerosas estrategias de socialización: empatía, expresión, reconocimiento y regulación emocional. Esta actitud de aprovechar lo que surgía en el aula como una oportunidad para el aprendizaje de todos aparece bien reflejada en la siguiente escena:

[Durante el juego libre Juanjo corta a Sofía accidentalmente. María pide a todos que dejen lo que están haciendo y los reúne en la asamblea]

María: A ver chicos, chicas, a ver escuchar chicos. Ha pasado algo

Voces: ¿Qué ha pasado?

María: ¿Quieres contarles lo que te ha pasado? (mira a Sofía) No puede le duele mucho.

María: Juanjo ¿Nos quieres contar qué ha pasado? ¿Cuéntanos lo que ha pasado por favor? (Sofía llora) Pues mirad parece ser que Juanjo estaba con unas tijeras y le ha cortado en el dedo a Sofía. (Llega Gloria con la madre de Sofía al teléfono, María habla con ella) [La escena es muy larga] O sea que las tijeras no son un juguete.

Voces: Nooo

María: Si cogemos y cortamos el papel también cortan los deditos ¿verdad? (hace el gesto de cortar con la mano). Tenemos que tener mucho cuidado ¿verdad? Hoy hemos aprendido algo (transcripción vídeo María Mayo 2013)

4.2. Sobrecarga

Cuando la maestra se mostraba tensa y tenía poca disponibilidad por que no podía atender lo emocional por su propio malestar o porque estaba en otras tareas, las

situaciones críticas se vivían con cansancio y como una sobreexigencia. Eran situaciones en las que ya la profesora trabajaba al límite de su capacidad y el incidente, conflicto, accidente o grito efusivo era “la gota que colmaba el vaso” y requería un sobreesfuerzo por parte de la maestra como deja entrever en la siguiente descripción del cuaderno de campo:

[Durante el juego libre] Alguien llora. Buscan a Carmen para solucionar conflictos “Carmen me ha pegado” Carmen interviene con un tono de voz como si tuviera mucha paciencia “¿Qué pasa?” va al sitio “Omar ¿Qué te pasa?” Omar señala al niño que le ha pegado “Y cómo lo arreglas ¿llorando?” (Cuaderno de campo Carmen, 12-4-2012).

La actitud ante los incidentes críticos resultaba por tanto fundamental por varias cuestiones. Los incidentes críticos antes o después aparecían. Aprovecharlos como herramienta didáctica para el desarrollo de competencias emocionales era una forma de intervenir de la manera más contextualizada y significativa posible en el andamiaje del desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos (bien es sabido que la intensidad emocional es un gran aliciente de los aprendizajes profundos). Por otro lado, intervenir canalizando y reparando estados emocionales permitía al final de la mañana que en el grupo primara la tranquilidad y el bienestar o el malestar. Es decir, si en cada incidente la maestra se mostraba disponible para hablar, mediar y andamiar, este se resolvía hasta el final, de manera que se recuperaba el bienestar y la dinámica de la aula continuaba con relativa normalidad. Si, por el contrario, la maestra abordaba el conflicto pero no profundizaba en él canalizando la emoción negativa, ocurría que el niño seguía enfadado y era entonces probable que volviera a tener un conflicto con otro compañero pocos minutos después creciendo exponencialmente el nivel de conflictos (Figura 3).

Por último lugar y no menos importante, la sobrecarga de la maestra ante la demanda excesiva y la escalada en la tensión agotaba a la maestra y la hacía tomar conciencia de que algo no estaba funcionando como debía. Esta toma de conciencia llevaba unida una autovaloración y una reflexión sobre propuestas de cambios a realizar.

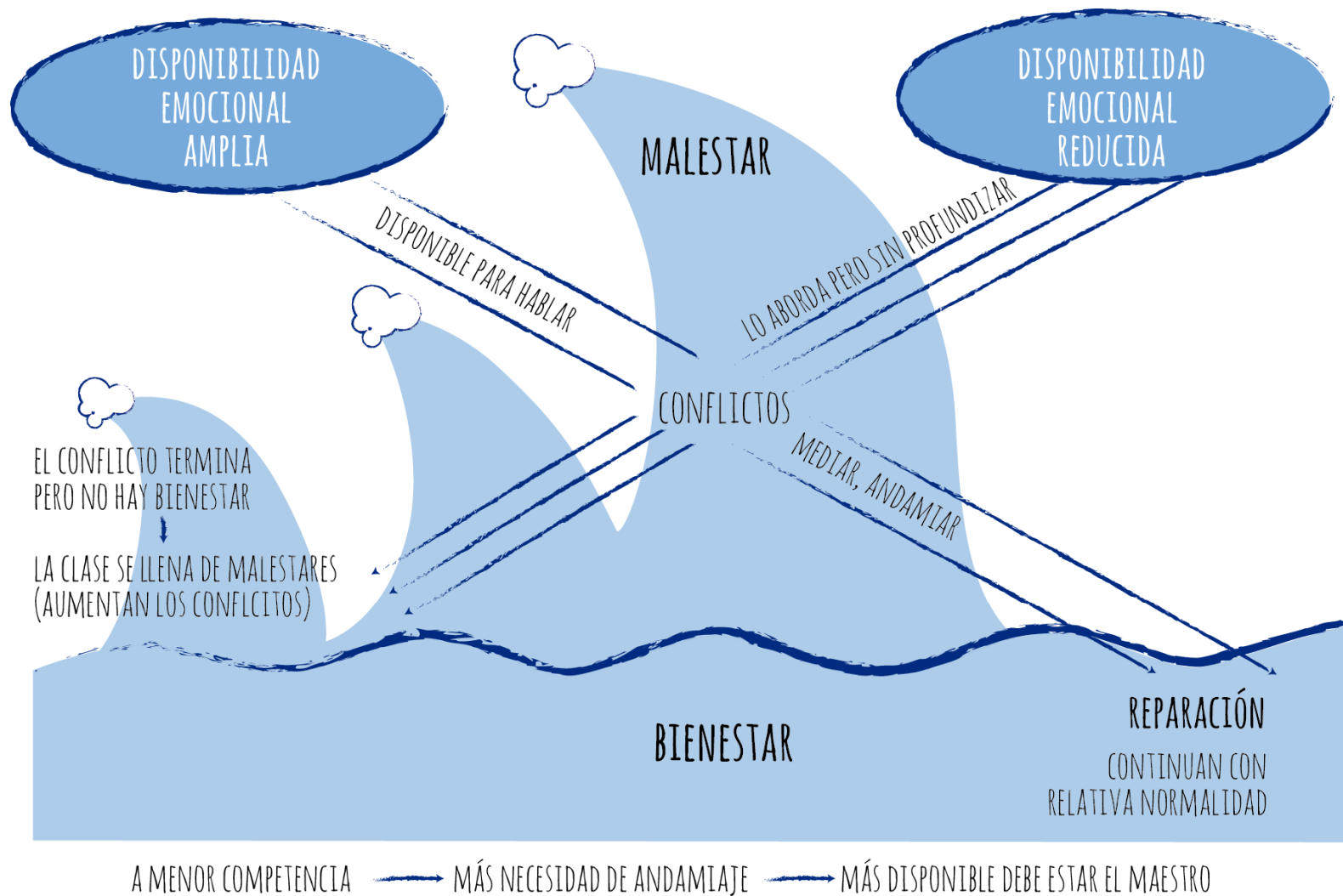


Figura 3. Influencia de la disponibilidad de la maestra en la resolución de conflictos y en el clima de aula

5. Muestras de toma de conciencia

Las profesoras desde el principio expresaron ser conscientes de que su forma de estar en el aula afectaba a cómo estaban los niños y cómo era la dinámica del aula a lo largo del día como afirma Carmen en la entrevista inicial:

[Estamos hablando de situaciones que le producen desgaste]

Carmen: Hay que tomárselos con calma y si estás lavando las manos allí y no ha venido nadie a ayudarte y algunos están corriendo por aquí pues decir, pues bueno, pues voy a dedicarme a los que están allí. Porque si quieres que los que están allí, que los de aquí...acabas tu medio tarumba y los niños dicen “Pero aquí que pasa” Entonces no merece la pena, no merece la pena. Y yo cada día estoy más convencida de eso, que a lo que se llega, se llega y hombre esperando que no pase nada. Pero a veces estoy agotada de todas estas situaciones. Porque luego entras en el momento de la siesta y “hay que paz” y todas las compis “hay que suerte el momento de la siesta”, pero hay momentos de mucho, de mucha actividad, de mucha actividad y hay que tener ahí la mente clara y estar tranquilos, sobre todo. Y hay momentos a lo largo del día que me ponen especialmente nerviosa, por ejemplo, y yo misma intento controlar y que no se note y a veces claro se nota.

Carmen: Y bueno, sí que estoy convencidísima también que el estado de ánimo nuestro de las maestras les influye totalmente, por mucho que intentemos... que a veces tenemos un mal día y queremos que eso no se note, pero ellos lo notan, es que lo notan.

Entrevistadora: Hum (Entrevista inicial Carmen 2012).

5.1. Autovaloración: éxito y satisfacción, o falta y frustración

La toma de conciencia sobre la influencia del propio estar en el clima del aula, llevaba necesariamente a una valoración más o menos positiva de cómo era el propio estar en el aula en base a la percepción de la maestra de la dinámica del grupo o a valoraciones de otros adultos tras entrar en contacto con los niños. De esta manera, cuando el ambiente del aula era el adecuado para estar juntos y aprender, es decir, era tranquilo, de respeto, positivo, la maestra sentía satisfacción por su trabajo. Sin embargo cuando el clima del aula se enrarecía, con esto me refiero a que había disrupción, se faltaba al respeto y la dinámica del aula se rompía, la maestra percibía que algo, que tenía que ver con ella y su forma de gestionar el aula, estaba fallando apareciendo la frustración.

5.1.1. Satisfacción. Cuando la maestra percibía que el grupo de niños estaba cohesionado, que había respeto, que en el aula había la calma suficiente como para aprender, que había confianza, que los niños eran cada vez más autónomos en la gestión

de sus propias emociones...la maestra sentía satisfacción. Estos indicadores en los niños y en el clima del aula se percibían como la prueba de un trabajo bien hecho como expresa María en esta entrevista:

[Estamos hablando de la evolución del grupo en las cuestiones emocionales]

María: Yo es de lo que más tranquila, segura y satisfecha estoy. Soy consciente de mis carencias en otras áreas, pero en lo relacional me siento fuerte, esa es la verdad. Veo al grupo y lo veo estupendamente. De autonomía, de calma, de serenidad para ser tan pequeñitos, para ser capaces de entender que ya les va a tocar que ya lo van a hacer. No hay esa precipitación que tenían... Hay momentos en los que todavía hay curre [trabajo] y en los que ves como pulsión. Pero bueno también me da la pauta pues gente que entra en la clase, Gloria [la auxiliar], la profe de inglés, las familias que han venido hoy al protagonista y de pronto te mandan unas miradas de “Dios mío de mi vida ¡cómo escuchan! ¡Cómo les interesa!”

Entrevistadora: Son papás que ya tienen experiencia.

María: Claro que han tenido otros hijos y claro pues algunos te hacen saber. Pues el protagonista de mi hija cuando tal fue un horror. Los niños nerviosos, la angustia de hacerles esperar. Claro es que aquí escuchan cuando cuentan el embarazo, el parto...Es un interés y unos comentarios “¡Que rica! ¡Qué bonita!” ¿Sabes? Entonces claro para mí esos momentos son un bálsamo, es un placer, es un placer compartido ¿no? Es que te miras y hay como una mirada cómplice con los niños, con las familias, pues esas miradas que tenemos tú y yo.

Entrevistadora: Te derrites.

María: Yo me derrito muchas veces.

Entrevistadora: Lo decías en la entrevista y es constante. (Devolución María 4 años)

5.1.2. Frustración. Cuando la maestra percibía su propio enfado y se daba cuenta de que no conseguía llevar a buen puerto el objetivo de mantener un ambiente tranquilo, de respeto, positivo o no alcanzaba a lograr que algunos niños se autorregulasen y dejaran de romper la dinámica del aula sentía que fracasaba. Ante esta autovaloración de fracaso y aparecía la frustración como explica María en la última devolución:

Entrevistadora: Y para que...Yo no te se hablar de clima emocional de aula, porque no he leído nada que me lo describa bien. Pero, entiéndeme, para que el clima, el ambiente afectivo, las energías, llámalo como quieras, sea positivo ¿Tendrías una clave para eso? Sea positivo, entiéndeme, no que estemos todos los días felices y contentos sino para que en general

María: Se esté bien.

Entrevistadora: Y haya buen feeling

María: Hombre es que yo creo que tiene que ver con cómo estoy yo. Con cómo está el docente. Yo entro a clases en las que percibo el malestar. No digo ya en mi cole, sino que entras a espacios en los que percibes el malestar. Yo creo que el malestar tiene que

ver siempre con cómo está el docente. Hoy por ejemplo estaba hablando con una madre diciendo que la niña es maravillosa... y estaba oyendo a otra profe contando a la coordinadora de extraescolares que está enfadada, que no puede ser. Se siente mal porque siente que está siempre enfadada, siempre poniendo normas y además le sale todo mal y además le va a ir fatal como ya le pasó en el grupo anterior. Que es un poco lo que me decía Carmen el otro día. Veo que me pasa siempre que hay un grupo de niños

Entrevistadora: Es que yo no sé de carácter. Pero cada vez veo más el peso que tiene el carácter del docente

María: Hombree

Entrevistadora: En cómo valora las cosas, cómo tal. La tendencia a ser negativo o positivo. El nivel de exigencia

María: El nivel de auto exigencia ¡uff!

Entrevistadora: El flagelo que supone el pensar que todo esto me pasa por cómo soy yo, por todas las...

María: Que me estoy dedicando horas y horas y no me.

Entrevistadora: Y también el nivel de exigencia emocional

María: ¡Claro!

Entrevistadora: Eso sí que está escrito, el que los profes fingen estar bien cuando no lo están y eso es agotador.

María: Claro

Entrevistadora: Puede acabar uno exhausto. Yo veo muchos esfuerzos por estar bien.

María: Pero hay cosas que no pasan por...

Entrevistadora: En el ambiente hay cosas que llegan, tú no lo has hecho, tú no lo has dicho, pero se ha percibido y todos lo hemos notado y esto está aquí en el aire. Lo estamos respirando.

María: ¡Hombreee!

Entrevistadora: Qué difícil ¿no?

María: Pufff Para mí eso es muy difícil. Y no hay ninguna clave. (Devolución María 5 años).

5.2. Elementos fundamentales para el éxito

Aunque no pudimos describir la clave para que las maestras logaran éxito y por tanto satisfacción en el manejo de lo emocional del aula sí pudimos distinguir dos elementos que resultaban fundamentales. Uno tenía que ver con el autoconocimiento y el manejo de la propia forma de ser y estar de cada maestra y otro con la prioridad que se le daba a las cuestiones emocionales del aula.

5.2.1. Autoconocimiento de la maestra. Respetando que cada uno tenemos una forma de ser y entendiendo que de ella se pueden derivar diferentes formas de estar situacionales, parecía que el primer paso para lograr una forma de estar calmada y

positiva en el aula era conocerse. Así lo expresaba María cuando contaba cómo le había ayudado a manejar su forma de ser en el aula el autoconocerse:

María: Es como te digo que a mí me gustaría ser dulce. Pues claro yo puedo ser dulce 15 minutos, pero luego está mi impronta que es muy energética, vitalista, bromista... Prevalece sobre mí mucho más el sentido del humor, la ironía... Yo eso lo conozco y lo sé. Entonces yo eso tengo que controlarlo en el aula de tres años. En el aula de tres años el sentido del humor y la ironía no pueden estar y la energía la tengo que ralentizar y estar más pendiente y hablar suavemente. Claro, son cosas que vas aprendiendo de ti y que vas modulando en relación con el grupo.

Entrevistadora: Eso está muy interesante, el conocerse y ajustarse y ver qué parte de ti y qué parte no en cada momento (Devolución María 5 años).

5.2.2. Prioridad a lo emocional. Ambas expresaron en las entrevistas iniciales que la atención a las cuestiones emocionales y relacionales eran fundamentales, como enuncia María “Yo, para mí, es la base, es lo fundamental, lo que más me inquieta, lo que más me preocupa y en lo que más trabajo” (Entrevista inicial María). Y que atender estas cuestiones era la base de la dinámica del aula y por tanto merecía la pena dedicar abundante tiempo como indicaba Carmen “Cuando surge algún conflicto en la clase, cuando hay algún niño que está llorando... ahí le dedicamos mucho tiempo, pero para mí es tiempo ganado”. Sin embargo, en el día a día del aula aparecían presiones curriculares y exigencias que a veces llevaban a dejar de lado o aplazar lo emocional. En general un alto nivel de exigencia en lo curricular llevaba a frustración como expresa Carmen durante una devolución:

[Está hablando de que no llega a todo]

Entrevistadora: Sí, que ves ahí dificultad.

Carmen: El año pasado [3 años] fue un año que necesitaba y que disfruté muchísimo. Que fui poco a poco. Que disfrutaba del momento y si no trabajaba una cosa pues digo pues mañana lo trabajaré. Sensación de hacer poquitas cosas, pero bien hechas. Este año, no sé si por estar en cuatro años, si porque mi cabeza me dice que tengo que ir a más y porque hay momentos de la jornada que no termino de encajar y de ver que no termino de atender a todos sí que me encuentro yo más inquieta [...]

Entrevistadora: Que eso lo tienes pendiente y eso te agobia

Carmen: Sí, eso me agobia efectivamente (Devolución Carmen 4 años)

Las maestras daban gran prioridad a los aprendizajes sociales y emocionales especialmente durante el curso de tres años por considerar que en él se construían las bases de la convivencia en grupo.

5.2.3. Posibilidad de cambio, intentos de cambiar. Cuando revisaban su propia praxis en el aula, las maestras reflexionaban e intentaban detectar qué era lo que no estaba funcionando. La detección de la dificultad partía de experiencias previas con otros grupos y de intuiciones, como expresa Carmen cuando habla en esta entrevista de que siente que tiene que cambiar algo porque no funciona pero no sabe muy bien qué es:

[Está hablando de que no le da tiempo a todo en la asamblea]

Carmen: Sabes lo que pasa que esas veces que me levanto como frustrada es esa sensación de decir, esto está mal pensado, mal diseñado. Es imposible ver lo de África, lo del protagonista, enseñar el juego. Todo no se puede. De decir “Cómo lo puedo hacer porque no me cuadra” Y yo a Gloria le digo “¿Esto pasa en otras clases?” ¡Es imposible! Es más, mi sensación de decir “¡Otra vez me pasa!” “¿Cómo lo puedo hacer?”. Yo me quedo supercontenta de cómo guardan, cómo limpian... Estoy muy satisfecha porque veo trabajo hecho y veo que lo saben hacer. Veo fruto y lo valoro muchísimo.

Entrevistadora: A ti te sigue costando el no llegas, no llegas. Pero mira, participan, hacen los aplausos, los besos. Están atentos (Devolución Carmen 4 años).

Esta reflexión sobre la práctica se daba de forma. Las maestras eran capaces de introducir cambios fruto de la reflexión y sentirse satisfechas pero con el tiempo, si bajaban la guardia, podían volver a aparecer las mismas dificultades. De esta manera, la toma de conciencia, reflexión y cambio era un bucle constante. En esta entrevista se puede ver cómo en tres años ya Carmen se había dado cuenta que tenía gran nivel de exigencia y que eso le generaba estrés (lo dijo en la entrevista inicial) y estaba satisfecha de su cambio de actitud:

Entrevistadora: Que es un momento que a mí me parece muy interesante lo relacional pero que puede llegar a ser muy cargante para ti. De demandante. También a mí me ha dado la sensación de las primeras veces que entré a ahora que el grupo está menos agitado, que está más tranquilo, más centrado. La sensación que yo tengo. Eso te permite en las acogidas estar más tranquila y tal.

Carmen: Claro

Entrevistadora: O sea que el volumen.

Carmen: Y también ha cambiado un poco mi actitud o mis exigencias. Las pretensiones de decir, tengo que conseguir que todos los niños vengan a este rincón y tal. Entonces me creaba mucho estrés el pensar: rincón de artistas propuesta de pintar no sé cómo. Venían papás, y yo “No, no empieces Ana, espera un momento, cuando se vaya esté papá empezamos”. Entonces yo ahí me he relajado. Que vienen, que recortan, que pegan. Les dejo tranquilamente y yo también estoy tranquilamente y cuando veo que puedo pues ya me pongo y mientras tanto que cada uno haga lo que quiera (Devolución Carmen 3 años).

Sin embargo, un año más tarde, ya en la clase de cuatro años vuelve el ciclo de reflexión y vuelve a intuir y a proponerse a sí misma cambios relacionados con el nivel de exigencia como acabamos de ver en la devolución de Carmen: “Sabes lo que pasa que esas veces que me levanto como frustrada es esa sensación de decir, esto está mal pensado, mal diseñado” (Devolución Carmen 4 años).

La reincidencia de ciertos problemas aparecían ligados a la forma de ser y estar de las maestras y por tanto la forma más efectiva de afrontarlos era el trabajo con uno mismo como explica María:

Entrevistadora: Tengo otros dos temas, pero los tengo bastante recogidos contigo. Por un lado ¿Cómo crees que afecta tu propia competencia emocional en el aula?

María: Tiene que ver con un trabajo personal que yo he hecho. A nivel personal de terapia personal, de trabajarte cosas, de conocerte más. Haber sido madre. Esas cosas también te permiten ver que proyectas, si no hay una reflexión y una automirada o eres una persona excepcional o todos van a pasar... Tus incompetencias emocionales se van a poner de manifiesto anyway. Pero eso cuanto más trabajadito esté y más te hayas mirado tus cositas, más probabilidades de éxito tienes. Que personas que ves que siendo bellísimas personas y con buenas intenciones pues ves que hay cosas que no se las tienen trabajadas para nada. Esta dificultad para mirarse cosas. Yo creo que ahí hay mucho y muy difícil (Devolución María 5 años).

En definitiva y a modo de síntesis, el estar de la maestra en el aula resultó un elemento clave para la comprensión de la esfera emocional del aula. Este estar está influido por la interacción entre la necesidad de control, la forma de valorar y las expectativas de la maestra con los niños. En el día a día se movía entre el bienestar (calma, placer y alegría) y el malestar (tensión, enfado). Estos estados influían ampliamente en el clima del aula y, a su vez, eran influibles por él. El estado emocional de la maestra marcaba una determinada disponibilidad a acoger la emocionalidad del aula, que podía ser mayor o menor y una actitud diferente ante las situaciones críticas, que podían ser vividas como una oportunidad o como una sobrecarga. La toma de conciencia sobre la influencia del propio estar en el aula llevaba a las maestras a autovalorar su trabajo con determinada sensación de éxito o fracaso y movían a la reflexión en busca de la forma de introducir cambios.

Para facilitar esta determinada manera de estar en el aula la maestra hacía uso de diferentes elementos que soportaban y contenían las interacciones. Es decir, el estar tranquilo, disponible y alegre de la maestra llevaba por debajo una serie de decisiones estructurales que se tomaban con mayor o menor conciencia y que permitían entrar en relación con los niños y atender sus necesidades emocionales.

6. Conclusiones

En este capítulo he hecho un esfuerzo por describir ampliamente y recoger abundantes aportaciones en torno al estar de las maestras para facilitarle al lector una ventana a través de la cual asomarse a admirar su importancia y su complejidad. Creo que en este sentido el enfoque holístico y desde dentro con el que me he acercado a la realidad del aula ha sido esencial para poder desgranar este elemento sin perder su complejidad, ayudando así al entendimiento. Mi papel en esta aportación no ha sido, por supuesto, descubrir nada. Sino más bien, escuchar como las maestras reiteradamente me hablaban sobre una forma determinada de estar en el aula, observar cómo se ponía de manifiesto en las interacciones diarias e intentar ver qué elementos se derivaban de este estar y resultaban de interés en la comprensión de estos procesos. Recoger, describir, categorizar, nombrar, estructurar, organizar, poner en relación e interpretar es lo que puede considerarse aportación propia. La red que elaboré (Figura 2) recoge los temas que destaco como relevantes para la comprensión del estar y las conexiones que creo que hay entre esos temas. Las relaciones explican cómo ese estar se pone de manifiesto en las interacciones con los niños, en las situaciones críticas y cómo influye en el clima del aula.

Esta convicción con la que las maestras me hablaban sobre cómo consideraban que ellas mismas a través de su estar influían en las aulas, probablemente provenía de las dos fuentes de aprendizaje que ellas mismas habían señalado: la experiencia y la formación. En un intento de conectar el conocimiento en la práctica y el conocimiento académico, he indagado de dónde sale esta claridad con la que las maestras me señalan el estar como elemento fundamental para entender la dinámica emocional del aula. Revisé para ello las publicaciones de algunos de los autores que ellas apuntaron como relevantes en la entrevista inicial. De esta manera encontré que Vicenç Arnaiz Sancho, psicólogo y psicomotricista de Menorca usa este concepto de estar. Lo plantea como un

elemento esencial para la seguridad de los niños, para la dinámica del aula y para su aprendizaje. Este estar según él deriva de la propia forma de ser del maestro pero ajustada al conjunto de conocimientos psicopedagógicos que debe poseer (Arnaiz, 1993). Por otro lado Bernard Aucouturier pedagogo y psicomotricista francés distingue en su práctica dos sistemas fundamentales que tiene que tener en cuenta el psicomotricista en la sala de psicomotricidad. El sistema de acción en el que el adulto reorganiza materiales, propone opciones, mira, acompaña, pone palabras, refuerza y crea un ambiente de escucha y atención. Y el sistema de actitud que implica en el adulto una postura abierta, comprensiva, de espera, de respeto, y de atención a todos (Aucouturier, 2009). Este sistema de actitud que Bernard propone tiene algo que ver con la actitud de estar disponible emocionalmente que yo describo.

Volviendo a mi trabajo, y a modo de síntesis, en los resultados he abordado como este estar está influido por la interacción entre la necesidad de control, la forma de valorar y las expectativas de la maestra con los niños. Estas son las tres cuestiones que yo he logrado aislar y que parecen relevantes para entender la actitud de la maestra ante las situaciones, pudiendo haber otros. En el día a día el estar de la maestra se mueve en el continuo entre el bienestar (calma, placer y alegría) y el malestar (tensión, enfado). Uso estos dos estados como tendencias, siendo posible colocarse dependiendo del día o del momento en uno u otro y habiendo estados intermedios. El estar de la maestra influye ampliamente en el clima del aula y, a su vez, este influye en ellas. Cada estado emocional se caracteriza por una determinada disponibilidad a acoger la emocionalidad del aula, que puede ser mayor o menor, y una actitud diferente ante las situaciones críticas, que pueden ser vividas como una oportunidad o como una sobrecarga. La toma de conciencia sobre la influencia del propio estar en el aula lleva a las maestras a autovalorar su trabajo con determinada sensación de éxito o fracaso y a promover la reflexión en busca de la forma de introducir cambios. Para lograr introducir estos cambios son esenciales la toma de conciencia, el trabajo personal y el dar prioridad a las cuestiones relacionales y emocionales.

A través de este estar queda patente que la maestra como persona resulta de vital importancia en la emocionalidad del aula ya que sirve de modelo y tiene, a través de sus respuestas, un impacto amplio en los niños (Gómez-Ortiz et al., 2017; Hyson, 2004; McLaughlin, 2008). Las maestras con su estar son modelos de expresión y regulación emocional (Gómez-Ortiz et al., 2017; Hyson, 2004; Thompson y Meyer, 2007). Además

las maestras influyen en los niños al contagiarse estos de su estar emocional. En ocasiones se veía en el aula cómo los niños hacían más caso a la emoción de fondo de las maestras que a las palabras de estas. Esto coincide con lo recogido por otros autores sobre cómo los niños interpretan el estado emocional del profesor a través de su expresión facial. En este sentido, Ahn (2005a) describe como los estudiantes como grupo se conectaban con la emoción del profesor el cuarenta y dos por ciento del tiempo. Los estudiantes son sensibles a cambios fisiológicos (sudoración...), tono de voz y expresiones faciales del profesor (Sutton y Weathley, 2003).

Para facilitar esta determinada manera de estar en el aula las maestras hacen uso de diferentes elementos que soportan y contienen las interacciones de ellas mismas con los niños y de los niños entre ellos. Es decir, el estar tranquilo, disponible y alegre de la maestra además de tener una parte de toma de conciencia y de trabajo personal, lleva por debajo una serie de decisiones estructurales. Estas decisiones permiten atender las necesidades emocionales de los niños y favorecen una determinada manera de entrar en relación con ellos. En estos elementos estructurales se plasma además la cultura emocional del aula que trae la maestra y que llega a los niños a través de ella misma como adulto en su forma de dar afecto y poner límites, a través de la organización de tiempos y espacios, del uso de normas y discursos y de las propuestas de actividad. La estructura por tanto permite las relaciones y sirve para orientar al grupo y regularlo. En el siguiente capítulo desarrollo estos y otros aspectos ampliamente para permitir al lector una comprensión más profunda.

CAPÍTULO CINCO. LA ESTRUCTURA QUE PERMITE

“El encuadre enmarca, delimita, contiene el proceso, separa el adentro del afuera, lo significa y permite construir justamente las condiciones de posibilidad para el desarrollo, el aprendizaje...”

Chokler

Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier.

1. Introducción

Las maestras con el fin último de lograr un ambiente tranquilo, de respeto, positivo, donde sus alumnos pudieran convivir y aprender juntos, empleaban una estructura de manera más o menos consciente. En esta estructura, el primer elemento era la propia maestra, que actuaba como adulto presente, de referencia, que cuidaba y ponía límites. Por otro lado, la maestra tomaba decisiones sobre una serie de organizadores: espacios y materiales, tiempos, normas, discursos y actividades (Figura 4).

La maestra, por tanto, no solo tomaba decisiones sobre la estructura espacio temporal del aula, sino que en primer lugar, tomaba decisiones sobre su propio trabajo como adulto de referencia. De esta manera podía reflexionar sobre cómo lograr este lado afectuoso o de cuidado en el que se debía mostrar disponible, transmitir bienestar y lograr un ambiente positivo. Pero también, sobre cómo iba a aportar la seguridad necesaria al grupo a través de los límites, la exigencia del respeto y la contención.

En segundo lugar, organizaba el aula diseñando los rincones, eligiendo los materiales, facilitando la accesibilidad. Establecía una secuencia temporal predecible en base a las necesidades y la ajustaba a las necesidades. Acordaba con el grupo una serie de normas de manera razonada y aplicadas desde la empatía. Usaba una serie de discursos dentro de los rituales que ayudaban a guiar la conducta del grupo. Y diseñaba una serie de actividades cercanas a los niños en las que los afectos estaban presentes con frecuencia.

Esta estructura ejercía de soporte del estar de las maestras y actuaba permitiendo y conteniendo la red de relaciones del aula. El diseño de los elementos de esta estructura se hacía de manera más o menos consciente, pero en general las maestras afirmaban planificar algunos elementos aunque fuera intuitivamente, en base a la experiencia, como explicaba María en la entrevista inicial:

[Estamos hablando de la necesidad de atender las emociones en el aula]

Entrevistador: ¿Tienes sistema o es una cosa que te sale simplemente natural?

María: Hombre, a mí me sale natural, yo creo que... O sea, siendo honesta y objetiva yo creo que es algo que a mí se me da especialmente bien, tengo esa facilidad, igual que hay personas que ves que se les da especialmente bien pues el estructurar, el planificar... Esto en mí sería como un rasgo secundario, planifico y organizo y tal pero primero intuitivamente o sea espontáneamente me sale, el acoger, el abrir, el integrar... Que tiene que ver con mi vida, con mi forma de relacionarme, con como entiendo la vida, las relaciones. (Entrevista inicial María).

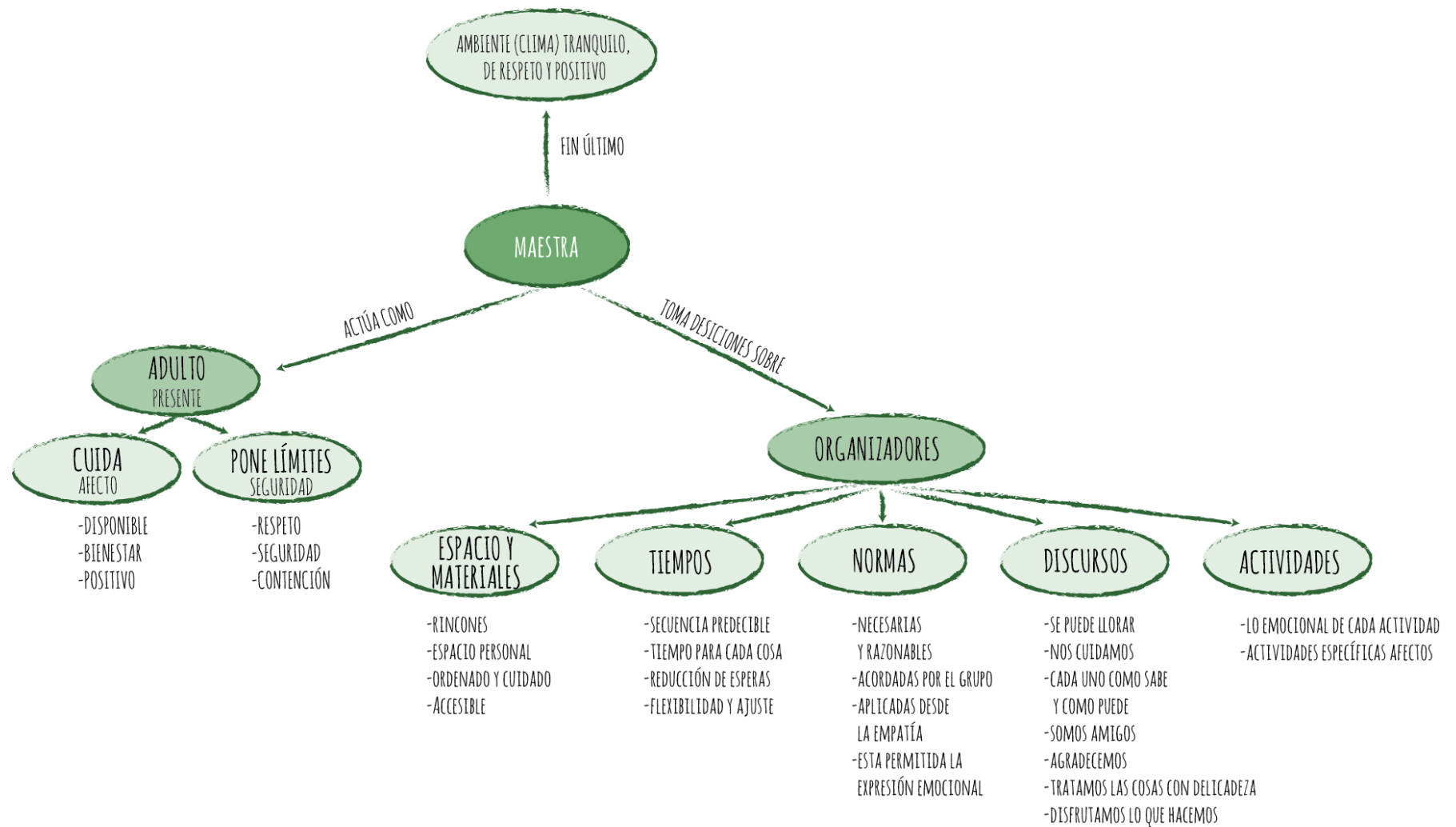


Figura 4: Estructura que da soporte y permite

2. Adulto que cuida y que pone límites

La estructura del aula no se podía entender sin un adulto. La organización del aula, los organizadores espaciales, temporales, las normas, los discursos, las actividades no podían funcionar sin un adulto presente. La maestra actuaba como persona de referencia para los niños ofreciendo seguridad y afecto. Esto era especialmente importante en el curso de tres años. Es decir, el juego autónomo de los niños en los rincones, el aprendizaje de rituales para el propio cuidado, no significaba que se diseñara una estructura para soportar y contener a los niños sin el adulto sino más bien para permitir al adulto estar aún más disponible para cuidar y regular a todos y cada uno de ellos

2.1. Adulto presente, localizable

El adulto no solo llegaba al niño indirectamente a través del diseño de espacios, de la selección de materiales, de la organización de ritmos y rituales, del establecimiento de normas, de los discursos y de las propuestas de actividad sino que también llegaba al niño a través de su propia persona. El adulto diseñaba e influía indirectamente a través de los organizadores pero, a su vez, entraba en contacto directo con los niños en el día a día siendo su adulto de referencia.

Como adulto de referencia, las maestras intentaban estar atentas a todo con su mirada periférica y estaban disponibles y visibles para los alumnos. De esta manera los niños jugaban confiados en los espacios de la clase sabiéndose cuidados en la distancia y con la seguridad de que en el aula estaba el adulto para contenerlos y asegurar su bienestar. Saber dónde localizar al adulto en caso de necesidad era importante sobre todo para los más pequeños como se puede intuir en esta descripción “Carmen hoy permanece sentada en el mismo sitio sin levantarse, parece que esto ayuda al grupo a ubicarse, cuando la necesitan la buscan en la mesa” (Cuaderno de campo Carmen, 26-3-2012). Era importante por tanto que el adulto tuviera un sitio, en la acogida las maestras permanecían en la misma zona, en la asamblea se sentaban en el mismo sitio, durante el juego libre paseaban por los rincones mostrándose disponibles.

2.2. Cuida

Las maestras estaban disponibles para relacionarse con cada niño, se mostraban cercanas y afectuosas y les hacían saber a los niños que podían contar con ellas y que ellas eran las encargadas de su cuidado como recuerda María un día en su aula “Cuando nos sentimos mal se lo tenemos que decir a María, María está aquí para cuidaros (cuidado del que habla María, seguridad de que la maestra te cuida)” (Cuaderno de campo María, 30-1-2012).

2.2.1. Cariño. Las maestras daban afecto y muestras de cariño a cada niño y al grupo haciéndoles sentir que eran queridos e importantes para ellas como se observa en esta descripción de aula: “A María le han traído una caja de bombones y anuncia que la va a compartir ‘Os tengo que dar bombones porque somos amigos, porque os quiero, porque os gustan’ (Cuaderno de campo María, 15-1-2012).

2.2.2. Positivo. Además las maestras cuidaban a los niños tratando de ofrecerles un ambiente positivo y de bienestar mostrándose alegres como se describe en esta escena: “María muy sonriente y contenta, buen feeling en general, grupo muy tranquilo. María dice ‘¿Por qué os querré tanto? ¿Por qué será? ¿Será porque soy vuestra profe y me queréis?’ (Cuaderno campo María, 11-04-2012)

2.2.3. Invertir emocionalmente. Las maestras invertían, llenaban con su afecto el aula (como se invierte de afecto el propio hogar). Creaban un ambiente trayendo cosas personales, cuidando cada detalle, manteniendo el ambiente de calma, creando rituales, aportando su optimismo y bienestar y preservando del malestar como explica María en su entrevista:

Entrevistador: Alguna vez te has sentido afectada por las movidas de, o sea que has llegado a tu aula y has tenido que decir: espérate que...

María: Hombre, al aula no.

Entrevistador: Al aula no, lo tienes tan asumido que tienes ahí un filtro.

María: Sí, sí, al aula no, el aula es como un remanso de... Es un lugar sagrado, de alguna manera yo lo invisto de... invertimos el aula de... es un lugar investido emocionalmente, afectivamente por parte de todos y como que. A mí por ejemplo Juana [Estuvo como profesora de prácticas con ella] me decía cosas que a mí me gustaba mucho escuchar. Decía como... que ella me veía que yo preservo, que se nota mi intención de preservar que no entre nadie ¡erghhh! Entonces, bueno, yo entro al aula y

es un espacio distinto, casi sagrado, la verdad es que no, yo al aula no me llevo nada. Yo al aula al revés, es donde mejor estoy (Entrevista inicial María).

2.3. Pone límites

Con el fin de preservar el ambiente de calma y respeto necesario para estar juntos y aprender y para garantizar la seguridad de todos, las maestras actuaban incansables regulando, recordando normas, poniendo límites como se ve en esta interacción:

Hay ruido en la casita, María dice “Chicas, último aviso, sino sabéis hacerlo más bajo tenéis que recoger” María cañera, a los que incordian los va poniendo a dibujar una tarta con sus tres velas de cumpleaños. María pide a Nuria y a Bea que jueguen separadas. (Cuaderno de campo María, 14-3-2012).

2.3.1. Respeto a todos. Las maestras insistentemente pedían respeto por los compañeros, por un lado se recordaba insistentemente a los niños que cada uno hacía las tareas como podía y como sabía y que esta diferencia de ritmos había que respetarla. También se pedía con frecuencia respeto a los espacios y tiempos de cada uno. Es decir, para usar un juguete que había traído un compañero de su casa había que contar con su permiso, los casilleros de los otros no se tocaban, había que respetar los turnos para lavar los cuencos, los turnos para coger la fruta, permitiendo que al que le tocaba lo hiciera tranquilamente. Un momento en el que era muy habitual pedir respeto era en la asamblea con el turno de palabra. Las maestras animaban a escuchar, recordando que a todos nos gusta que nos escuchen e intentando mantener el silencio y la atención necesarios para la intervención de cada uno como se observa en esta asamblea: “No escuchan. María interviene “Ignacio, tu amiga Elvira quiere hablar, ¿la escuchamos? A Gala que está imitando a una compañera “Gala no te pases, a ti no te gusta que te imiten” (Cuaderno de campo María, 28-10-2013).

Cuando aparecían burlas o faltas al respeto, las maestras intervenían no permitiéndolas y apelando a la empatía, intentando hacer entender que esa forma de decir las cosas dañaba al otro y que a nadie le gustaría que le tratasen así como hace María en esta intervención:

[Comienzan la asamblea y, mientras se están sentando, María escucha un comentario por parte de Elia riéndose a un compañero]

María: Chicos, un poco más bajo, por favor. ¿Qué quiere decir “no hay sitio, jaja”?
(Dirigiéndose a Elia)

Voz: Lo ha dicho Sofía

María: No, le pregunto a Elia. (Elia niega con la cabeza) ¿No sabes lo que quiere decir?
¿Entonces por qué lo has dicho? (Espera) ¿Eh? ¿Tú crees que se ha sentido bien?
(dirigiéndose de nuevo a Elia) ¿Por qué se lo has dicho?

Voz: [...]

María: ¿A quién le has dicho “no hay sitio jaja”?

Voces: [...]

María: ¿A? ¿a?

Voz: [...]

María: No a ti misma no, se lo has dicho a alguien que si iba a sentar ahí.

Alma: A mí me lo ha dicho.

María: ¿A ti te lo ha dicho, “no hay sitio jaja”, ¿y? ¿Te ha gustado?

Alma: (niega con la cabeza)

Voces: [...]

María: Hay que cuidar un poquito lo que decimos, Elia...mmm, ¿vale? ¿A ti te gustaría que te dijese “no hay sitio jaja”? Vamos a tener cuidado, ¿vale?

2.3.2. Regulación. Las maestras empleaban un gran abanico de estrategias para ayudar a los niños a regularse. Cuando surgían conflictos, ellas, como adulto presente, los contenían verbal o físicamente si era necesario para ayudarles a controlarse, como se describe en esta escena del aula:

Raúl llega llorando (ha mordido a su padre) María le corta seca “¡Pues aquí te vas a quedar!” María le aparta de la puerta, habla con él, le dice que no se muerde a papá, le ofrece agua y al poquito le ofrece ir a jugar con los cuentos (Cuaderno de campo 13-3-2012).

Las maestras tenían claro que al igual que en ocasiones los niños necesitaban cuidados y “maternaje”, en otras lo que necesitaban eran límites. Los límites eran el punto donde la norma se quebrantaba y que no se podía atravesar. Es decir, a pesar de comprender al niño y respetarle, una forma de ofrecerle seguridad al grupo y a él mismo era no permitiendo, como adulto presente, la transgresión de las normas como explicita Carmen en una devolución.

Jose, me cuesta porque está pasando una mala etapa. Hemos pedido ya consulta a la orientadora. Entiendo que lo esté pasando mal pero no le puedo permitir que tire las sandalias, que de golpes, que diga palabrotas... Esa mezcla de decir “Respeto su momento y le entiendo y lo quiero apoyar... pero hay cosas que no puedo permitir” (Devolución Carmen 4 años).

2.3.3. Seguridad del grupo. De la misma manera que las maestras se presentaban ante el grupo como disponibles para el afecto y el cuidado, dejaban claro también que su misión era velar por la seguridad de todos, como asevera María en esta intervención:

[Durante el juego libre una niña molesta a una compañera] Alicia “machaca” a Denis, se burla de ella y Denis protesta. María lo oye e interviene “no te voy a permitir que chinchas ni digas mala a ningún niño, yo estoy aquí para cuidarlos, deja en paz a Denis” (Cuaderno de campo María, 12-6-2012).

Para garantizar la seguridad de todo, el grupo establecía unas normas que iban seguidas de consecuencias si se transgredían y se sobrepasaba el límite. La responsable final de que la norma se cumpliera era la maestra como advierte seriamente Carmen en este conflicto diciendo que ella no va a permitir que eso ocurra:

[Durante el juego libre ha habido varios conflictos, el ambiente es tenso, Carmen se ha cambiado de su sitio habitual y me da la espalda de manera que no puedo ver su cara]

Carmen: Mirad tenemos varias cositas que hablar que han ocurrido esta mañana (voz de pena) Han ocurrido esta mañana y nos han hecho... (Llama la atención a algunos niños) Tenemos que contar algunas cosas que han ocurrido esta mañana porque es muy importante que esto se solucione. Va a empezar Eric contándoles a los amigos que ha pasado nada más empezar. Carmen estaba hablando con una mamá, estaban entrando los amigos, y de repente oigo un grito fuerte no, fortísimo. Oigo un grito de un niño llorando que se me ha encogido el corazón. Ven Pedro (coge al niño agredido en brazos) A ver Eric cuéntanoslo a todos. Quítate las manos de la boca y habla que sabes hablar.

Eric: No me acuerdo

Carmen: No (tajante) Mira este dedo y acuérdate (tono serio)

[...]

Eric: ¿Le he atropellado? (entredientes)

Carmen: Habla más alto, ¿le has atropellado flojito? ¿Qué le has hecho en su dedo?

Voces: Sangre

Carmen: Eso lo va a contar él. Habla más alto.

Eric: Sangre.

Carmen: Sé que Eric está muy triste y ha estado muy triste porque Pedro ha llorado muchísimo y su dedo tiene una herida. Y ¿qué te ha dicho Carmen que vas a hacer hoy con Pedro?

Eric: Cuidarle todo el día

Carmen: Hoy Eric va a cuidar todo el día a Pedro. Porque Pedro ha tenido un dolor y ha llorado tanto que tenía mucha pena. Así que Eric va a ser el encargado de estar todo el día con Pedro. Así que Eric no viene con el grupo uno a la sala divertida, pero hoy si porque vas a estar con Pedro (Pedro empieza a llorar, Carmen le besa) Ya Pedro, ya (Cariñosa)

Carmen: ¿Qué pasa cuando jugamos con los coches? ¿Quién me lo cuenta?

Tomás: Que los niños no tiran los coches

Carmen: Es que nadie tira coches en la cabeza, ni se nos ocurra, yo no voy a dejar que eso ocurra. Y si un niño un día se dedica a jugar a los coches como no tiene que jugar ¿Qué podemos hacer?

Candela: Quitarle el coche

Carmen: Quitarle el coche y ya (tono de enfado)

Julieta: No, le decimos que se vaya a otro rincón porque si sigue así, pues entonces se tiene que ir a otro rincón.

Carmen: Eso es lo que creo se tiene que ir a otro rincón ¿Qué te ha dicho Carmen cuando ha ocurrido esto con los coches?

Eric: Que no juegue más

Carmen: Eric no va a venir otra vez a jugar a los coches, porque no es la primera vez que vemos que empuja los coches que hace mucha fuerza con ellos (Transcripción vídeo Carmen, 30-4-2013).

2.3.4. Normas. Para asegurar la convivencia, la seguridad del grupo y el bienestar de todos, el adulto promovía que el grupo tuviera unas normas. Intentaba consensuarlas, darles sentido y ofrecer alternativas pero en definitiva eran una exigencia y un elemento de control como admite María en esta devolución:

[María está hablando de si es demasiado el nivel de exigencia en cuanto al autocontrol]. Yo sé que les estoy exigiendo algo muy difícil. En la clase no se grita, no se corre, no se juega por el pasillo... Cuando todo lo que te pide tu cuerpo es correr, estar en este todo de voz, saltar. Es una demanda por encima de sus necesidades y sus capacidades. Soy el adulto que controla. Intento trasladarles desde es porque todos estemos mejor, todo tiene un por qué. No es mi autoridad porque sí, sino porque estamos así más a gusto, porque yo no puedo escuchar con los que estoy. Pero claro creo que a cambio les ofrezco el patio, la sala divertida, la sala de música (Devolución María 4 años).

2.4. Fin último: crear un clima silencioso, tranquilo y positivo

El adulto por tanto con su presencia procuraba mantener un ambiente agradable, de bienestar donde fuera posible estar a gusto y aprender como ocurre en esta escena:

Durante el momento de la fruta están muy tranquilos y callados. Carmen comenta al grupo “Estamos tan a gusto y tan tranquilos ¿Qué ha pasado?” Los niños responden “Que no hay tanto ruido” Carmen dice “¡Que a gusto!” Inés replica “Super a gusto” (Cuaderno de campo Carmen, 6-11-2013).

2.4.1. Silencioso y tranquilo. Las maestras hacían un esfuerzo constante por controlar el volumen del grupo. Se asociaba el ruido con el malestar como se observa en esta descripción:

[Durante el momento de la fruta] Algunos dan golpes en la mesa con los cuencos. María “Eso molesta” Al poquito María insiste “Ignacio vamos a bajar todos el volumen para estar más a gustito, todos más bajito” (Cuaderno de campo María, 22-2-2012).

La forma de plantearse el aprendizaje como construcción conjunta, y por tanto la intención de las maestras de fomentar la interacción entre los niños hacían del control del tono de voz una piedra angular. En otros centros en los que los niños trabajan individualmente sobre su ficha, es relativamente fácil mantener el silencio, pero en el juego por rincones los niños necesitan hablar y por tanto tienen que aprender a hacerlo en un tono de voz que nos permita a todos entendernos. En este sentido tenían una gran labor por delante de regulación como se puede apreciar en las peticiones de María al grupo:

[Durante el juego libre] Manda hablar bajito varias veces “Los de la tarima, ¡bajen el volumen! Y poneros a hacer algo pero pasear por la clase por ahí de vagabundeo no” Al rato “Shhhh” Al rato “¡Que no gritéis que habléis en voz baja!”. A la mínima “shhh” Hace énfasis en su enfado moviendo el mobiliario con energía. A Nadia “Cállate un poco Nadia venga” se sonríen Habla a todo el grupo “Esta semana ha empezado fenomenal hablando todo el mundo en voz baja” (reforzando). Al rato “Bajamos el volumen por favor” (Cuaderno de campo María, 2-12-2013).

En este sentido las maestras intentaban educar a los niños en el uso de un tono de voz ajustado a las circunstancias como explica María en este fragmento:

[Le estoy devolviendo a María cosas que creo que están funcionando en clase]

Entrevistadora: El recordarle al niño que está descontrolado y recordarles a todos que necesitamos más silencio, que tal. Yo hay veces que te veo que pides otra vez que bajen el tono, y pides otra vez. Me refiero a que el volumen.

María: Ya es bajo

Entrevistadora: Que está bastante bien. Si consigues que bajen más a gusto van a estar. Porque el ruido agita a un adulto y a un niño. Pues eso que yo te veo muchas veces como que tú lo necesitas.

María: Pero ¿Tú ves que está bajo?

Entrevistadora: Que es un gusto con 25 niños de tres años.

María: Como también creo que eso se educa. Porque el año pasado en cinco años había momentos de silencio. Se pedían unos a otros silencio “Habla bajo que estoy pensando” Entonces tú vas creando pues una necesidad. También es mi necesidad, también.

Entrevistadora: Es una necesidad que se cuida poco en los comedores, en las aulas.

María: En este país que hablamos a voces

Entrevistadora: No he visto en tu clase niños agobiados con el volumen.

María: Uhum (Devolución María 3 años).

Esta necesidad de controlar el tono de voz tenía su respaldo en la norma de “no gritar” que justificaba la petición constante de silencio. Pasar el límite y hacer ruido en exceso suponía no poder jugar o seguir con la actividad. En este ejemplo vemos como María para la dinámica del aula para hacer cumplir la norma de no gritar y permitir así el poder tener un clima donde la escucha se haga posible:

[Durante el juego libre] Hay lío en la casita [...] Se vuelve hacia mí y me dice “Va a ser imposible que no griten” Al poco se vuelve y me dice “No sé si voy a aguantar los gritos, cada vez los aguanto peor” Se da la vuelta y en voz fuerte dice “¡Chicos necesito que dejéis de gritar o salgáis de la casita!” Se vuelve hacia el inventor “¡Ignacio!” Y hace gesto de bajar el tono. Al poco “A ver los de la casita bajar el volumen”. [...] Al poco vuelve a haber ruido, “¡Chicos, bajad un poco el volumen!” [...]

Habla para todos en voz alta “A ver dejamos de gritar o dejamos de jugar” [...] Al poco me pregunta sobre si hay mucho ruido, yo le respondo que más del habitual. Oído esto dice “Se acabó, todo el mundo a la tarima. No, no, no, que no hay que recoger. He dicho se acabó” Una vez sentado los niños se miran unos a otros, María continúa “Es que no voy a estar toda la mañana gritando como una loca que no gritéis. No quiero. Todo el mundo tiene derecho a estar tranquilo y yo también” Se sientan en la tarima, María prosigue “Yo puedo entender que estéis nerviosos, que no habéis salido. Veinticinco niños de cinco años gritando es un jaleo, parece cualquier cosa menos un cole. Hay que practicar a susurrar ¡es que habláis así! (grita) ¿Entendéis lo que os digo? El que no tenga nada que decir callado, el que tenga que hablar que lo haga bajito” les deja volver a jugar. (Cuaderno de campo María, 19-11-2013).

2.4.1. Positivo. Las maestras hacían esfuerzos por intentar que todos los niños del aula estuvieran bien. Trataban de atender las necesidades de cada uno y procuraban a apoyar a aquellos que se encontraban mal o que habían tenido un conflicto de manera que pudieran recuperar el bienestar. En este espacio de estar positivo era más fácil para los niños relacionarse sin entrar en conflicto como expreso en esta devolución de lo observado en su aula a María:

Entrevistadora: Que no te da igual ni mucho menos y ellos lo saben. En esa mirada positiva eres muy exigente. En mi intentar entender porque a ti se te da tan fácil, una de las claves es esa. Si hay alguno que está mal le dedicas el tiempo hasta que lo recompones. Normalmente están todos como bien, eso te permite un tipo de trabajo. El niño que está herido o inquieto emocionalmente no puede hacer nada ni tolerar nada y encuentra el conflicto dos pasos más allá. Entonces bueno, eso es muy interesante.

María: Jo que guay si percibes eso.

Entrevistadora: Es que son niños, tienen 4 años. El proceso ese de enrabieta, de me siento mal, te respondo mal, yo no lo he visto.

María: Es que no lo hay (Devolución María 4 años).

También se buscaban momentos distendidos donde la risa y la broma tenían lugar. Los niños contaban chistes en las asambleas, las maestras hacían bromas en ocasiones y en general se buscaban formas de expresar la alegría y momentos de reírse juntos como sucede en esta asamblea de María mientras juegan con los pareados:

[Durante la asamblea]

María: Dice [Refiriéndose al pareado que va a leer] “Hola, soy Ignacio el inventor, y tengo palabras nuevas, un montón”, pero ha traído otro (sonríe), que dice “Hola, soy Ignacio el cocinero, y cocino de todo, menos huevo” [Le da alergia]

Ignacio: (Sonríe)

María: (Riéndose) ¡Qué bueno! ¿Cuál te gusta más? ¿El del cocinero o el del inventor?

Ignacio: El del cocinero.

María: El del cocinero, “Hola, soy Ignacio el cocinero, y cocino de todo, menos huevo”, ay, ¡Qué graciosa! (se ríe)

Voces: Jajaja (se empiezan a reír) (Transcripción Vídeo María, 24-4-2012).

Para lograr el fin último de conseguir un ambiente tranquilo, silencioso, de respeto y positivo donde los niños puedan desarrollarse la maestra se personaba en el aula pero a su vez tomaba decisiones sobre cómo organizar los diferentes elementos de la estructura del aula: los espacios y materiales, los tiempos, las normas, los discursos y las actividades. Toda la estructura del aula estaba atravesada por estos organizadores para facilitar la relación y en general el bienestar y el desarrollo social y emocional de los niños y niñas. Las decisiones de la maestra sobre estos elementos podían ser más o menos conscientes y más o menos intuitivas. En cualquier caso estaban enmarcadas por el contexto y las posibilidades y límites que este ofrecía. Una legislación determinada en cuanto a ratios, currículo, horarios... Y una cultura escolar concreta: constructivismo, aprendizaje activo, respeto al niño...

3. Espacios y materiales

Las maestras desde principio de curso diseñaban la organización del aula de acuerdo a sus intereses. Como verdaderas interioristas movían muebles, componían ambientes, elegían los materiales y a lo largo del curso la clase iba tomando su propio carácter y adaptándose a las necesidades y proyectos que iban surgiendo.

De esta manera la clase se iba fragmentando en zonas en las que se propiciaban diferentes tipos de juegos y actividades y diferentes agrupaciones de niños. El espacio se fragmentaba usando los muebles como tabiques para albergar diferentes actividades a la vez. Cada zona debía ser suficientemente amplia como para albergar el juego de varios niños. De esta manera el espacio acababa reflejando la forma de entender el aprendizaje por parte de las maestras: aprendizaje a través del juego, junto con los compañeros, fomentando la autonomía...respetando los diferentes intereses y las distintas propuestas....

Para el diseño del espacio, las maestras tenían una libertad relativa. Se veían obligadas a manejarse y crear su clase dentro de los límites de unas aulas no muy espaciosas, con muebles de dotación voluminosos y dotadas de mesas y sillas como un aula convencional a pesar de que pocas veces hacían trabajo en mesa simultáneo con todo el grupo. María nos expresa abiertamente estas limitaciones cuando le preguntamos sobre cómo organizan las clases:

Entrevistadora: De juego por rincones me interesa el tú cómo sientes el ambiente de la clase. Me refiero, estás tranquila, estás tensa.

María: Hombre creo que hay muchos niños, que los espacios no son los adecuados [...]

Entrevistadora: ¿Los rincones estaban así o elegís vosotras cómo combinarlo?

María: Lo organizamos cada una.

Entrevistadora: Lo de combinar este al lado de este

María: Vamos no es tanto una decisión metodológica como de espacio. Dónde me cabe, yo he soltado mesas todas las que he podido. Por eso que en un momento que te dicen, ya no sacas ni un mueble más, te comes los dos ordenadores. Porque yo la mitad de las cosas no las tendría pero las tengo que tener. Entonces claro con una puerta y otra puerta. Para no tapar, quedaba como menos mazacote el cerrar la asamblea (Devolución María 3 años).

3.1. El espacio habla al niño

El espacio era uno de los organizadores a través del cual la maestra llegaba al niño. El espacio hablaba al niño dándole pistas de qué tipo de actividades eran apropiadas en ese espacio y en la forma de agruparse esperada como recojo en mis observaciones del cuaderno de campo el primer curso:

[El aula] Fomenta diferentes actividades y las contiene. Espacios abiertos pero definidos en cuanto a qué se hace, cómo hay que estar... (autorregulación). Permite diferentes

agrupaciones y en general fomenta la interacción. Puesto que aprendemos con otros aprovechemos y facilitemos diferentes tipos de interacciones (desarrollo social) (Cuaderno de campo María, 13-1-12).

De esta manera el pequeño rincón del inventor con su mesa, sus dos sillas y su material reciclado invitaba a un juego creativo tranquilo por parejas. Mientras que la casita, amplia y llena de material simbólico, animaba al juego imaginativo en pequeños grupos. De esta manera cada espacio invita y permite que sucedan ciertas cosas y contiene o evita otras. Por ejemplo, el aula está fragmentada de manera que es difícil correr en ella y en este sentido contiene esta acción.

A lo largo de los cursos los espacios se construían con el grupo llegando a acuerdos juntos sobre qué poner, dónde y cómo utilizarlo, como nos cuenta Carmen:

Me gusta mucho el preparar los materiales y facilitar que las cosas sucedan. Me gusta mucho y ahora no le estoy dedicando tanto tiempo a la clase para que sucedan las cosas. Ahora preparando el rincón de disfraces “Maquillaje y qué ponemos y tal...” Me gusta crear con ellos espacio, disfruto mucho, hay momentos que disfruto mucho que a lo mejor no lo expreso tanto. Hay veces que digo “¡Hay!” (Devolución Carmen 5 años).

De esta manera los espacios respondían verdaderamente a los intereses de los niños y el grupo también se responsabilizaba de cuidar el espacio.

3.2. Rincones

Los rincones eran una forma de organizar el aula en diferentes espacios de actividad pensados para satisfacer distintas necesidades de los niños en el mismo momento. De esta manera se establecían zonas y durante el juego por rincones los niños jugaban autónomamente en los diferentes rincones de la clase. En los rincones había siempre más de un niño y se fomentaba la interacción, el aprendizaje con otro. Al haber más interacción surgían más oportunidades de poner en marcha las propias competencias emocionales y en este sentido resultaba una estrategia que fomentaba el desarrollo social y emocional (mucho más en las aulas que los alumnos pasan la mañana sentados cada uno en su sitio haciendo su ficha).

Los rincones básicos que tenían las clases eran: la casita, el artista, el escritor, coches y construcciones, la biblioteca, los juegos de mesa y el ordenador. En las clases de tres años la casita era amplia, el rincón del artista tenía más peso que el del escritor y había también un rincón de arena para hacer transvases. Estas clases además contaban

con una puerta directa al baño (Figuras 5 y 6). Durante el curso de cuatro y cinco años los niños permanecieron en la misma clase, esta segunda sin acceso directo al baño (Figuras 7 y 8). Durante estos cursos aparecía el rincón de inventos y cobraban gran importancia el rincón del escritor y el de los juegos de mesa.

A estos rincones, que en cierta medida eran conocidos, compartidos y usados por muchos centros educativos, se añadía un rincón de calma que no era tan habitual. Este rincón lo diseñaban las maestras pensando en atender la necesidad de descanso, soledad y envolvimiento de los niños en algunos momentos como nos explica Carmen:

Entrevistadora: Y que supongo que piensas cosas con ese objetivo de, de...

Carmen: Claro, distintas... El rinconcito que hay ahí, que está camuflado, que son las hamacas, de paso silloncito, que cuando he tenido en el periodo de adaptación a Patri o a cualquier otra profe “pues venga, ¿estás triste? Pues venga, pues vamos allí que es el sillón de los abrazos, para estar a gustito, viendo un cuento, calentito” O alguno que está más mimoso “Pues venga vete allí y te tumbas un ratito” que entonces bueno, ellos tienen allí como el sillón de los... para estar allí, el que está malito, el que está

Entrevistadora: Pues tienes un sitio así...recogido

Carmen: Un sitio así... para estar más tranquilos

Entrevistadora: Hum (Primera entrevista Carmen).

Todas las clases contaban con dos ventanas y eran luminosas. Tenían una puerta directa al pasillo y otra puerta al patio facilitando así las entradas y salidas. Como parte de la dotación las clases tenían al menos siete mesas y veinticinco sillas, dos muebles grandes de casilleros y otros tantos de material. Cerca de la puerta del pasillo se situaba el fregadero, y un organizador con las toallas, los vasos y los cuencos de la fruta. Los abrigos se colgaban en las perchas del pasillo con los nombres y las fotos de los niños y la ropa de cambio en el baño.

Las clases estaban aprovechadas hasta las paredes. Había un panel con horarios, listas...y bajo este, una zona para el material de la maestra. Otro panel y una mesa en la que se colocaban las cosas relativas al proyecto que estaban trabajando. Un tercer panel y otra mesa que llamaban “de estación” que se adornaba con elementos propios de la estación en la que estaban. Y finalmente, el panel para la asamblea con los diferentes murales propios de las rutinas de este momento del día (quién ha venido, el tiempo, cumpleaños...). La puerta del aula se decoraba con el animal de referencia de la clase.

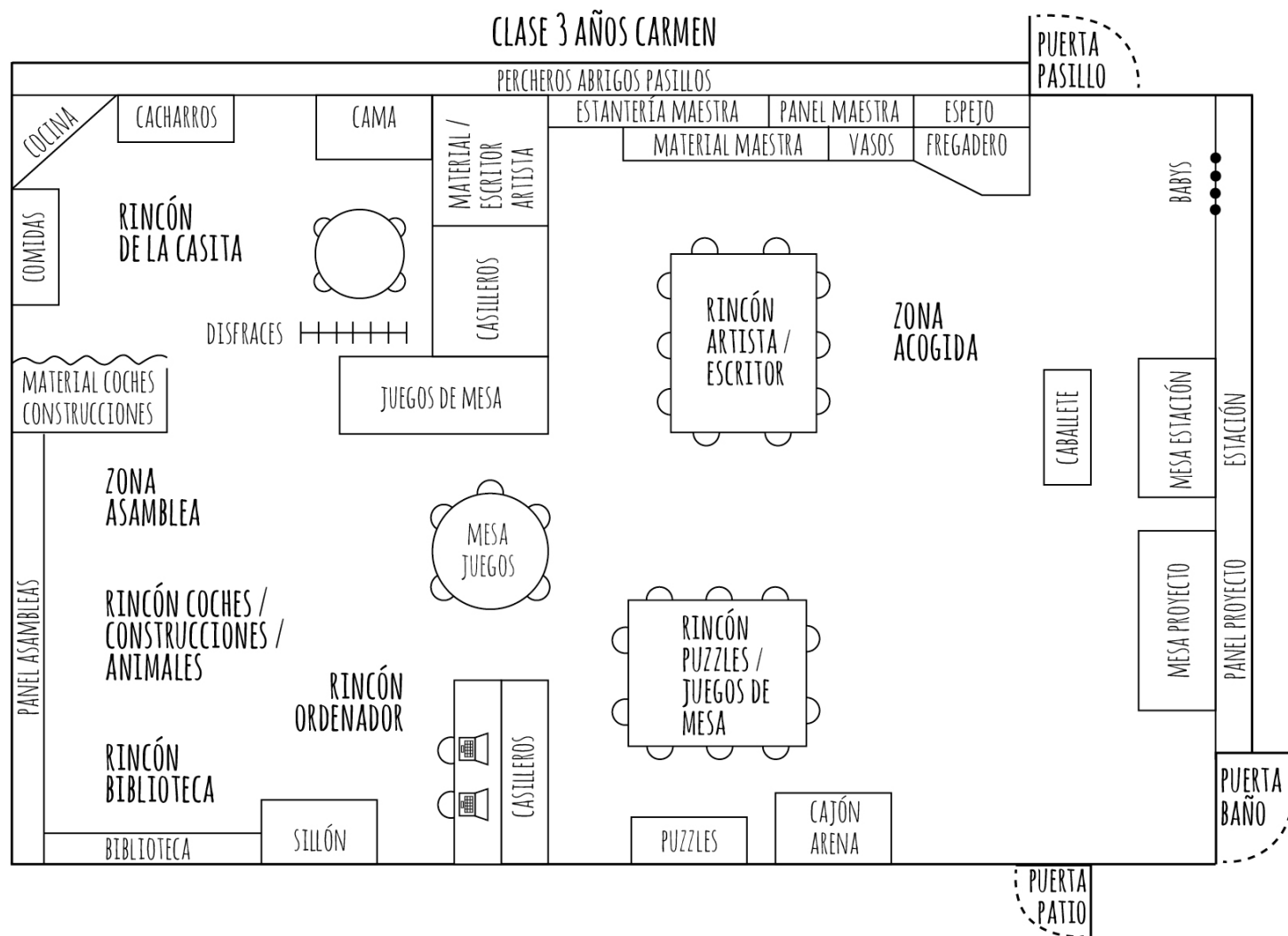


Figura 5. Distribución de zonas y rincones del aula de tres años de Carmen

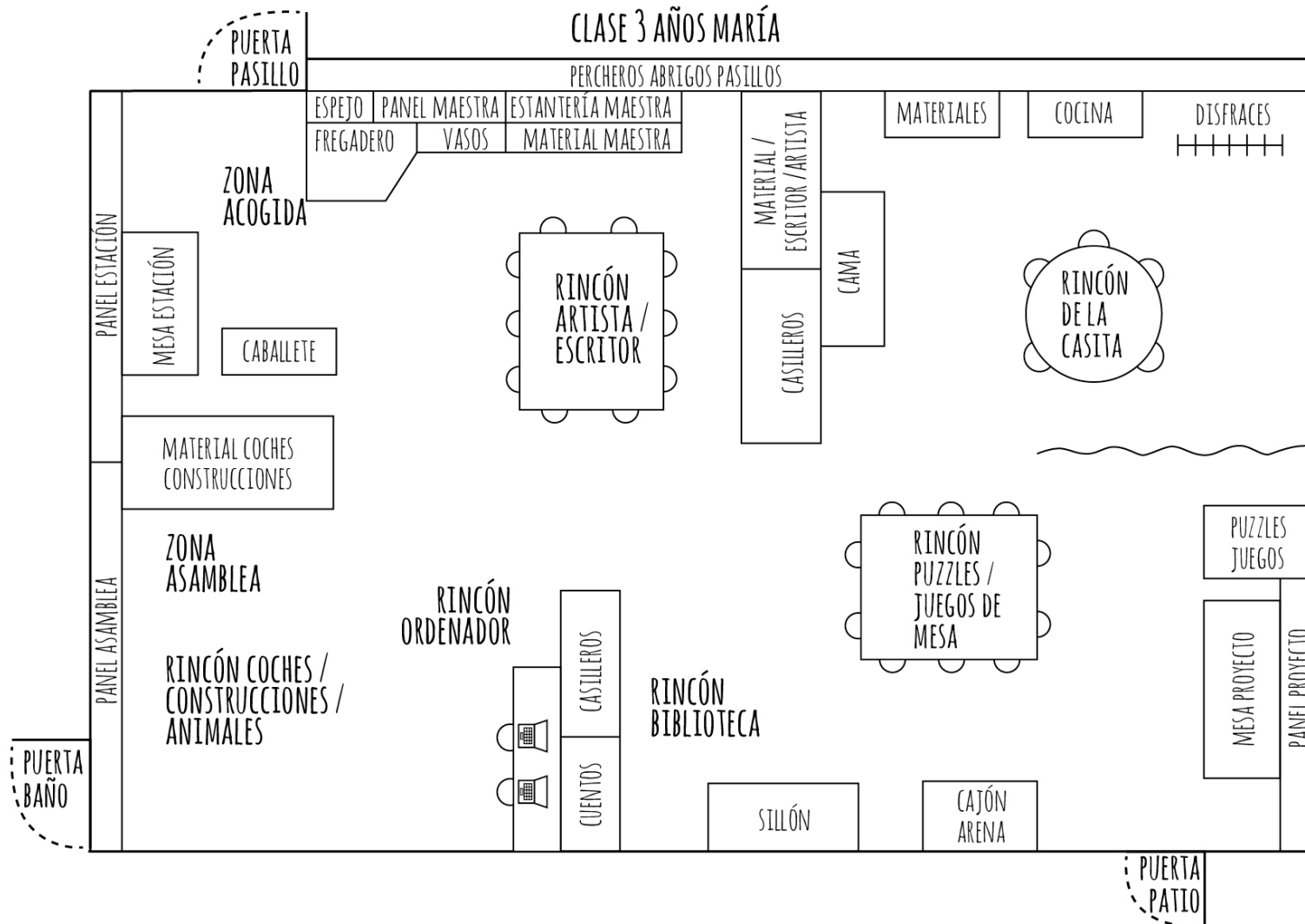
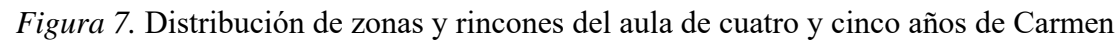


Figura 6. Distribución de zonas y rincones del aula de tres años de María





Las clases a lo largo del día se transformaban. Así la zona de la entrada que luego a veces era usada como parte del rincón del artista poniendo el caballete a primera hora de la mañana quedaba despejada ya que en ella sucedía fundamentalmente la acogida. El rincón de juego con coches construcciones y animales se convertía a última hora de la mañana en la zona en la que se realizaba la asamblea. La fruta unas temporadas se comía en mesa y otras en el corro de la asamblea. Durante el curso de tres años, después de comer la clase se llenaba de hamacas para albergar la siesta. El diseño del espacio tenía por tanto que tener en cuenta estos dobles usos para facilitar la readaptación de las zonas sin mucho esfuerzo. A lo largo del curso las profesoras introducían modificaciones sobre el diseño inicial si veían que el espacio no estaba funcionando.

3.3. Espacio abierto

El espacio de la clase era un espacio que se percibía abierto y compartido. La puerta de la clase permanecía abierta en muchas ocasiones, durante la acogida y en muchos momentos del juego libre. La clase de cierta manera se prolongaba fuera del aula en ocasiones salía una pareja de niño a pintar o a jugar al pasillo o al patio y no había problema en que salieran a coger o dejar algo de su percha. Por otro lado, la puerta abierta permitía a la clase recibir cosas de fuera, pasaban a saludar las familias, se asomaban otras profesoras, u otros niños de otras clases. Por las mañanas en las acogidas y por las tardes en las despedidas, el espacio se abría a las familias. Estas llegaban con sus hijos a la clase, tenían permiso para colocar cosas, compartían con sus hijos las novedades, interactuaban con otros niños y familias. Esta apertura del aula se convertía en un elemento facilitador de la relación con y entre familias como describo en la siguiente observación de aula:

Puerta abierta (invita a entrar), María desde dentro espera, las familias llegan y pueden pasar. El que ya se siente acogido tiene la clase disponible para jugar. Parece normal pero si lo comparamos con las filas en el patio y entrar en trenecito hasta la clase, o el pásamelo rápido que cierro la puerta que se me escapan hay mucha diferencia. Al ver la puerta abierta de María, da la sensación de que familias y niños están invitados a pasar a un espacio que también es suyo y que la maestra confía de su agrado y por tanto no considera que se vayan a escapar. Se permite un momento de intercambio no solo de información sino de afectos que es fundamental tanto para niños como para las familias (Cuaderno de campo María, 13-1-2012).

3.4. Espacio personal

Sin embargo aunque era un espacio colectivo, compartido, había espacios de individualidad para tener los objetos personales: la propia ropa de cambio, la propia toalla, su vaso, el casillero con sus cosas, su percha con su foto. Esto es relevante para la construcción de la identidad en el que la propiedad es importante como reflexiono con María mientras le devuelvo lo que observo en su clase:

Entrevistadora: Y luego todo el tema de la seguridad, de sentirse como en casa. Pues eso, tienes una serie de necesidades y las puedes cubrir. Desde beber agua, a tener un sitio de descansar, a estoy triste y sé a dónde acudir.

María: Hum

Entrevistadora: Y tenéis una serie de cosas que tienen que ver con el yo y la identidad. Mi casillero, mi toalla. Este espacio en un espacio colectivo para mí.

María: ¡Exactamente!

Entrevistadora: De mis cosas. Guardo lo que considero. Esto que haces tú de “¿Es para compartir? Si es para compartir en un sitio y si es para ti en tú casillero que ahí nadie lo toca”. También respetarles eso a los niños me parece muy importante.

María: Importantísimo.

Entrevistadora: Es un momento también que están construyendo su identidad. Guardan su dibujo con su nombre y ahí no lo toca nadie

María: Hum (Devolución María 3 años).

Estos espacios personales eran responsabilidad de los niños. Sólo los tocaban ellos y por tanto eran ellos mismos los que debían ocuparse de su orden y cuidado. Las maestras daban instrucciones sobre cómo guardar las cosas para que no se arrugaran o estropearan y revisaban en ocasiones el orden del casillero como se puede ver que hace María en la siguiente situación: “María pide a una niña que ordene el casillero. Mira el de al lado y dice “¡Huy que bien ordenado el casillero! Esto no debería decirlo yo, debería ser automático” (Cuaderno de campo María, 2-12-2013).

De la misma manera que había un espacio personal para cada uno, se permitía que trajeran objetos personales de casa para jugar un ratito en la clase o presentárselo a los compañeros. Estos intercambios facilitaban la continuidad entre el aula y la casa como explica María:

Entrevistadora: Algo que también me interesa es el tema de que traigan cosas de casa ¿Cómo se gestiona eso? [...] ¿A ti te gusta que traigan cosas de casa?

María: A mí sí.

Entrevistadora: ¿Qué valor le das?

María: Me parece que tiene que ver con eso, con que lo necesitan. Se llevan cositas del cole, los bolsillos llenos de piedrecitas. Yo creo que tiene que ver con eso, con el intercambio emocional entre lo que traigo de mi casa al cole, porque el cole es un lugar donde puedo traer cosas de mi casa. El cuento es una cosa institucionalizada [se llevan un cuento a casa cada semana] Pero algunos me piden además un cuento concreto, que se lo deje a él. Entonces tiene un valor. Entiendo que el niño necesita un objeto que haga la transición del cole a la casa, de la casa al cole y que hay que darle un espacio. Pues un poco eso, hay momentos para jugar con él, hay sitios para guardarlo y a mí no me incomoda nada a no ser que no quepamos, o que sean pistolas que no las admito o cosas de esas (Devolución María 3 años).

3.5. Autonomía

Lo materiales estaban accesibles para los niños y los podían usar con autonomía. Casi todo el material del aula estaba a la altura de los niños así como gran parte de la decoración. Los materiales del aula eran por tanto adecuados para el uso autónomo y si requerían alguna instrucción esta se hacía colectivamente cuando se presentaba el material. Esto les permitía a los niños actuar con autonomía y ser activos en sus aprendizajes, aportando confianza en su propia capacidad como recojo en esta nota del cuaderno de campo:

Los niños y niñas tienen su casillero, sus cosas en el baño... pueden manejarse con autonomía en un espacio que es suyo también. Confianza en el niño, puede sentirse un sujeto activo, diferenciado (cada uno tiene su espacio), con posibilidades de acción (Cuaderno de campo María, 13-1-12).

Los niños sabían dónde encontrar, cómo usar y cómo recoger cada material. Esto unido a que podían elegir a qué jugar y en qué espacio además de ser una forma de atender a sus necesidades y motivaciones permitía usar una estrategia de regulación básica que era la selección de la situación. Los niños podían, si eran capaces, darse cuenta de que estaban demasiado nerviosos para estar en un rincón y cambiarse autónomamente.

Esta autonomía era respetada hasta el momento en el que era necesario la intervención del adulto a través de los límites indicando la necesidad de cambiar de rincón como hace María en esta intervención:

María a los que se agitan en la alfombra: “¡Ian a ver si jugamos sin hacernos daño” “¡Ian!” Siguen “¡Ian ven a pegar lo que has traído” Ian se sienta y lo pega. Cuando

vuelve de pegar siguen “Ian y Adán venid aquí y dejad de hacer tonterías” Se sientan en la mesa “No podéis estar revolcándoos” les ofrece pintar. (Cuaderno de campo María, 12-2-2012).

3.6. Orden y cuidado

Como parte de la estructura espacial aparecía como elemento muy importante el orden. En clases con tal abundancia de materiales y de actividad autónoma, el orden era una necesidad y una prioridad para la convivencia como expresa Carmen en la entrevista inicial:

Yo siempre digo a los padres y en las reuniones insistimos. Que jugamos a los rincones y se queda la clase... la casita desordenada, pues es que paro, no hago otra cosa y “Qué pasa aquí, no vamos a poder jugar a esto”, para mí es tiempo ganado. Es como la base (Entrevista inicial Carmen).

Esta necesidad de orden era una necesidad de las maestras, pero también una necesidad para los niños, como un elemento que ayudaba a regular y autorregularse. Así lo explicita María durante la primera devolución cuando le pregunto sobre el orden en la clase:

Entrevistadora: Me interesaban un poco las cuestiones en torno al orden. Yo veo que tú eres muy ordenada. Orden, orden, orden, orden ¿El porqué de ese orden? ¿Qué crees que les aporta? ¿Por qué lo necesitan? ¿Por qué lo necesitas?

María: Son ambas cosas, me reconozco ahí en mi necesidad del orden. Hay algo de mí.

Entrevistadora: Hay una parte de necesidad personal.

María: Y yo creo que a ello también les facilita, también les organiza, saber que las cosas las dejan y las encuentran. Les da autonomía, la posibilidad de ser más autónomos. Si yo sé dónde se guardan las cosas luego las puedo encontrar. Les va organizando, si he terminado de jugar lo recojo, lo guardo y saco otra cosa. En su desorden les ayuda a ordenar un poco (Devolución María 3 años).

El orden de la clase era un orden que en parte se acordaba en el grupo. Cuando creaban un rincón nuevo o presentaban un material se decidía en asamblea dónde se ubicaría y cómo se usaría. En este ejemplo vemos cómo durante la asamblea acuerdan el sitio donde guardar el libro de Ignacio y cómo cogerlo:

María: La verdad es que vienen un montón de cosas en este libro, ¿y dónde lo ponemos?

Ignacio: (Coge el libro y lo lleva a una estantería) Eh, aquí [...]

María: ¿Ahí arriba? ¿Prefieres dejarlo ahí mejor que en la biblioteca?

Ignacio: Sí.

María: Vale, pero lo que pasa es que para cogerlo, ¿Qué tienen que hacer? ¿Te lo tienen que pedir a ti o cómo hacemos?

Ignacio: Pues pedírmelo a mí porque yo llego (Transcripción video María, 25-04-12).

De la misma manera que las maestras tenían en cuenta las opiniones de los niños para establecer el orden, les exigían mantenerlo como un esfuerzo conjunto y sostenido en el tiempo. Que recoger era una tarea de todos era un mensaje frecuente en el aula como se puede apreciar en las palabras de María durante la recogida:

Recogida, lo que dice María “Estamos recogiendo, todos y todas ayudamos a recoger” “¡Muy bien Gonzalo!” “¡Gracias Darío!” “Sigue recogiendo que no hemos acabado” “Venga Ian ayúdanos” (Cuaderno de campo María, 22-2-2012).

Las maestras pedían orden con constancia y usaban frecuentemente el refuerzo para lograr que los niños recogieran como hace María en esta intervención:

María entra en la casita “Oye, no se puede tener todo tirado para jugar” Se pone a recoger un poco y se aleja. Al cabo de un rato, vuelve a acercarse “Bueno cómo está la casita, ¡Impresionante!, ¡Qué manera de recoger! ¡Cómo me gustáis!” (Cuaderno de campo María, 10-10-2012).

3.7. Estética

Al entrar en las aulas la impresión que daba era de orden y cuidado. La clase cuidada, los objetos escogidos. Esta fue una de las primeras impresiones que tuve como le comento a Carmen en su primera devolución “Las cositas muy cuidadas, el cuidado de la estética. Es la primera impresión” (Devolución Carmen 3 años). Las clases resultaban acogedoras, con aire a casa, eran un lugar cálido. Eran espacios que pertenecían, espacios investidos emocionalmente. Había objetos de la profesora, producciones de los niños, cosas hechas por las familias, fotos comunes como se aprecia en una descripción del ambiente anotada en el cuaderno de campo “Decoración fotos y trabajos de los niños. Cosas de casa de María, de sus hijos. Casita hecha por las familias. Casilleros para sus cosas con fotos, decorados por ellos” (Cuaderno de campo María, 7-4-2014).

Las maestras cuidaban la estética del aula como un elemento educativo más. En el aula hay cosas bonitas, delicadas y se confía y se educa en el respeto a los niños.

María me explica de esta forma en una devolución como el espacio es un tercer educador:

Hay también una cuestión de ética. Las cositas hay que cuidarlas, tratarlas con delicadeza, reparar las cosas que se rompen. Yo creo que ahí hay mucho de educación, de ética y de estética. Porque es muy agradable llegar a un sitio ordenado.

Entrevistadora: También la estética de la clase no es una estética cualquiera.

María: Claro, y también provoca emociones. Lo del tercer educador yo me lo creo totalmente. Yo entro a un sitio desordenado y estoy agitada. Creo que un niño también

Entrevistadora: También el tipo de materiales y el tipo de cosas que les ofrecéis a los niños. También en cuanto a la decoración, está claro que no os da igual

María: Claro. Me gustaría que estuviese mucho mejor la verdad si tuviese más tiempo.

Entrevistadora: A mí me da la sensación que está muy cuidadito. Una de las primeras cosas que escribo en el cuaderno es ¡una clase acogedora!

María: Exacto

Entrevistadora: Lo del orden es lo que yo creo que les puede ayudar a regular y a autorregularse.

(Interrupción)

Los objetos escogidos, no la estética Disney por las parecen... estas cosas son de Perogrullo en determinados contextos. Los objetos cuidados les ayudan a aprender a respetar. El rincón que tenéis de la estación eso otra no se atrevería. Diría los de tres años me lo aplastan, me lo tocan, me lo rompen. Entonces si tienen oportunidad de entender que eso es así, que nos gusta a todos, pues lo respetan (Devolución María 3 años).

4. Tiempos

Los tiempos constituían otro organizador sobre el que las maestras tomaban decisiones. En el marco de los horarios establecidos por el centro en cuanto a tiempos de especialistas, patio y comedor ellas diseñaban la secuencia temporal del aula de la manera que les parecía que respondía más a las necesidades de los niños. Esta secuencia se repetía todos los días de manera que los niños la acababan conociendo y esto les ayudaba a regularse. Las maestras luego en el día a día eran flexibles y procuraban ajustar los tiempos a las situaciones.

4.1. Secuencia temporal

Durante todos los cursos usaron la misma secuencia temporal en la primera parte de la mañana: acogida, juego libre por rincones, asamblea, aseo, fruta y patio (Figura 9). La secuencia temporal que usaban Carmen y María había surgido de una sugerencia de

la orientadora que atendía el centro en base a las necesidades de los niños. La propuesta consistía en no empezar con la asamblea directamente, como es habitual en muchos centros, sino empezar combinando la acogida y el juego por rincones, alargar el juego por rincones y, terminado este, reunirse en asamblea. Esta opción resultaba menos exigente para los niños que esperar sin jugar la acogida y encadenar con la asamblea como nos cuenta María:

Entrevistadora: Yo tengo te voy a contar lo que veo y quiero ver lo que eres capaz de explicitar. Los primeros días me fijé en el orden de la clase, la gestión de los tiempos... Una de las cosas que me llamaron la atención fue la acogida ¡cómo se parece a una acogida en una escuela infantil! Entonces quiero preguntarte ¿por qué una acogida así? ¿Por qué la secuencia temporal...? Porque yo cuando hice prácticas en este cole no era así, era coger un cuento y esperar en la zona de la asamblea y yo no lo vivía así. ¿De dónde viene este cambio?

María: Hombre, yo lo planteo, se lo planteo a Valeria la orientadora porque a mí me parecía que había niños que se quejaban y con razón, de pedirles que estén sentados tanto tiempo.

Entrevistadora: El que llegaba a las nueve....

María: Claro, sentados esperando. Entonces hacerlo al revés. Permitir que entren escalonados para que la entrada sea individual, para el saludito, que se vayan a los rincones a juego libre y luego tener un momento de encontrarnos todos. Es una secuencia más acorde con sus necesidades y sus intereses

Entrevistadora: Muy bien explicitado (ríen). Son cosas que yo creo que tenéis claro. Yo veo que eso os permite atender la atención individual uno a uno y también la necesidad de juego. Llegan los niños además con mucha energía, recién despertados y recién desayunados lo que quieren es jugar.

María: Y encontrarse con el amiguito.

Entrevistadora: Eso es lo que te iba a decir, no solo acogéis vosotras sino que ves que unos se enseñan a otros lo que han traído. Si los sientas en la asamblea tienes un problema porque no van a poder aguantar sin enseñárselo al amiguito. También darles a ellos la oportunidad de acogerse de saludarse. También me parecía que gracias a eso pueden estar tranquilos en la asamblea, porque es increíble cómo llegan a la asamblea

María: Cómo les apetece

Entrevistadora: Se sientan con ganas, se van sentando no hace falta el venga vamos. Se van sentando a esperar, venga que nos toca la asamblea.

María: ¡Les apetece! (Devolución María 3 años).

A pesar de que la secuencia temporal se mantuvo los tres cursos, el tiempo que se dedicaba a cada momento del día iba variando con los cursos para adaptarse a las necesidades de los niños en desarrollo (Figura 10). De esta manera, en el continuo de los tres cursos se observa que la acogida, que tenía un peso muy importante en el horario cuando los niños tenían tres años, porque se estaba creando la relación con la

SECUENCIA TEMPORAL + 0 - ESTABLE
PERMITE ANTICIPAR Y AUTOREGULARSE

LLEGADA
ESCALONADA

SALIDA
ESCALONADA

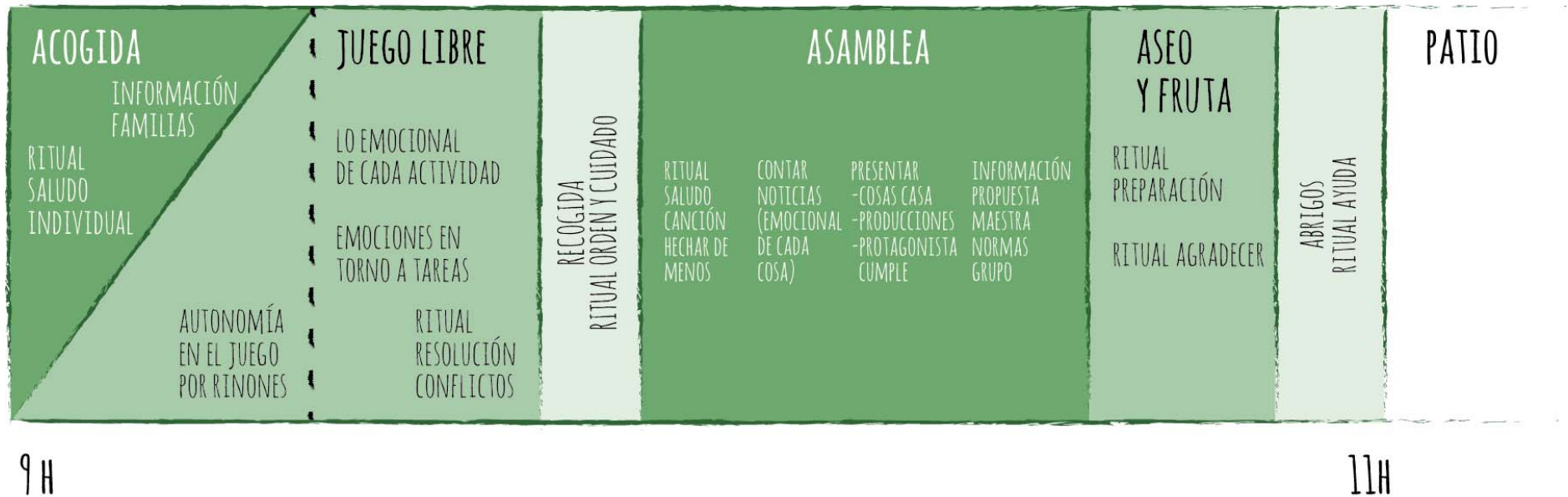


Figura 9. Secuencia temporal



Figura 10. Secuencias por cursos

maestra, iba requiriendo menos tiempo progresivamente hasta que en cinco años resultaban más ágiles y fluidas. Los tiempos de asamblea por el contrario aumentaban, aprovechando el aumento en la capacidad de atención de los niños, así como el incremento del interés por el grupo y lo que les sucedía a sus miembros. Los tiempos de recogida y de rutinas como lavarse las manos antes de comer la fruta o ponerse el abrigo se reducían también al ser cada vez los niños más autónomos y capaces en estas situaciones.

4.1.1. La acogida. En las acogidas, las maestras esperaban en la zona de la puerta del pasillo a que fueran llegando los niños y sus familias. Durante la acogida ellas permanecían centradas en saludar a cada niño. Esto era posible gracias a que simultáneamente los niños que ya habían sido acogidos jugaban autónomamente en la clase. Las maestras dedicaban un tiempo a cada niño, mayor o menor según lo que necesitase cada uno ese día. Se usaban las técnicas de escucha activa con los niños: se situaban a la altura, les miraban a los ojos, esperaban y escuchaban. Se usaba el contacto físico: abrazos, caricias, besos, siempre desde el respeto preguntando al niño si lo deseaba. Las maestras mostraban alegría por el reencuentro. Se interesaban verdaderamente por lo que contaban o traían los niños y se hacía un esfuerzo por atender sus emociones a través de preguntas como ¿Cómo estás? ¿Qué necesitas? ¿Quieres mimos? Durante este momento también atendían a las familias, escuchaban las informaciones que estas les daban y se interesaban por ellas. Era un tiempo muy importante para la construcción de la relación con los niños y el soporte emocional como le comento a María en una devolución: “También que hablas mucho de emociones y del estar “¿Qué te pasa? ¿Cómo estás? ¿Qué necesitas? ¿Hay algo que te pueda ayudar?” Hay como un discurso que los niños tienen oportunidad en ese momento de tener un momento de reconocimiento de emociones, de escucha que es interesante y que estoy recogiendo (Devolución María 3 años).

Los momentos de acogida eran momentos privilegiados para la atención individual y la equidad, para atender a los que más lo necesitaban en las cuestiones emocionales. Así, desde por las mañanas, las maestras podían intervenir para asegurar el bienestar de todos y por tanto ir construyendo un clima positivo en el aula como explica Carmen cuando dice que es una forma de situar a todos:

Entonces, yo creo que el momento de venir por la mañana, los rincones, el juego libre... sí que permite que los niños estén tranquilos jugando y tú acercarte pues a alguno que lo necesite. O alguno que ha entrado que ha venido un poco lloroso y sí que noto yo que cuando nos sentamos todos juntos, pues bueno, ya estamos un poco como situados (Entrevista inicial Carmen).

Las acogidas en el curso de tres años duraban en ocasiones gran parte del juego libre, ya que, aunque ya los niños hubieran llegado y los padres se hubieran marchado, las maestras seguían esforzándose para acompañar y apoyar a los que más lo necesitaban. En los cursos siguientes, la relación estaba ya creada, los niños estaban adaptados al colegio y llevaban mejor la separación de las familias. Las acogidas se reducían pero aun así seguían siendo importantes. Eran más fluidas, pero seguían aportando ese contacto individual con cada uno en el que la maestra le transmitía al niño que él era importante para ella, y aprovechaba a obtener información que le permitía entender el estar del niño, dar sentido a sus acciones y por tanto ajustar su intervención u ofrecer su ayuda en caso de que fuera necesario. Es decir, el sentido de la acogida no era simplemente apoyar la transición de casa a la escuela, sino un momento de relación individual como anoto en mi cuaderno de campo: “Aunque el tiempo se reduzca es importante en los tres cursos porque no es para calmar al lloroso del periodo de adaptación sino para interesarse individualmente por cada uno “(Cuaderno de campo María, 3-2-2014).

4.1.1.1. Ritual saludo individual. Durante las acogidas las maestras usaban un ritual de saludo que los niños conocían y que ellas exigían. Es decir, los niños sabían que al entrar era necesario saludar, si la maestra no estaba en la puerta debían buscarla. Era un ritual de entrada en la clase necesario y así se lo hacían saber a los niños como describo en esta nota de campo: Según llegan saludan a María, esta se lo recuerda a los que se olvidan “Me tienes que saludar” (Cuaderno de campo María, 13-1-2012).

De esta manera el ritual era una herramienta que facilitaba a la maestra el tener un espacio y un tiempo con cada uno para dar soporte emocional y usar individualmente estrategias de socialización. Era por tanto un momento de compartir afectos en el que las maestras y los niños se abrazaban, se besaban y se mostraban aprecio. Pero también era un momento de expresión de emociones para los niños, que la maestra reflejaba

empatizando y devolviéndoles su propia emoción. Les ayudaba a reconocer la emoción, y ofrecía estrategias de regulación como se puede intuir en este fragmento de acogida de la clase de María.

Va preguntando a cada uno “¿qué habéis hecho? ¿Cómo estás?” Habla con Alma “¿Habéis estado todos juntitos este fin de semana? ¿Como a ti te gusta!” Dice María y la abraza y le dice “¿Estás otra vez con pena? Te cuesta separarte de tu familia...” Alma asiente “¿Qué podemos hacer, se te ocurre algo?” (Cuaderno de campo María, 19-11-2013).

4.1.1.2. Información familias. Además de la acogida física y verbal a los niños y de la oportunidad de interesarse por su vida personal, la maestra tenía en estos momentos una oportunidad fabulosa para relacionarse con las familias. La relación con las familias se basaba en el intercambio de información y en la confianza. En el día a día las maestras mantenían conversaciones cortas con ellas sobre cuestiones que afectaban al niño e incluso a la familia de manera que cuando llegaban las evaluaciones y los informes no había grandes novedades. La información se actualizaba cada día y permitía introducir cambios o apoyos justo cuando la necesidad se estaba produciendo y no unos meses después cuando llegaran las notas.

En cuanto a la confianza, los padres podían entrar físicamente en el aula, comprobar el estado de las cosas de sus hijos, ver las producciones, admirar los avances del proyecto, conversar con los amigos de sus hijos, saludar y comentar con otras familias... De esta manera, al poder comprobar cada día el bienestar con el que se quedaban sus hijos y la dinámica tranquila de la clase, la confianza se construían sin dificultad. En este pequeño fragmento de cuaderno de campo anoto cómo los padres se van con bienestar, con confianza:

María alegre saluda uno por uno “¿Algún problema?” “¿Qué tal el desayuno?” “¡Buenos días!” Llegan y esperan, saludan y abrazan uno por uno a María. Se quedan contentos, los padres se van contentos. Gabriel se queda fenomenal(es nuevo), María le ofrece escribir (Cuaderno de campo María, 20-9-12).

4.1.1.3. Claves. Para poder acoger verdaderamente a los niños y atender con calma a las familias la disponibilidad era clave. Para ello las maestras se organizaban espacial y temporalmente pero en ocasiones ellas mismas se traicionaban intentando

afrontar otras tareas en estos momentos, como comenta Carmen en la devolución de tres años:

[Estamos hablando de que las acogidas son muy demandantes]

Entrevistadora: Tela.

Carmen: Que son muchos frentes abiertos.

Entrevistadora: Que en 20 minutos la que te cae.

Carmen: Tengo que aprender a cerrarme frentes. De cuidarse. Es un aprendizaje que tengo que hacer. Que lo voy haciendo poco a poco, pero que tengo que cerrar aún más.

Entrevistadora: Es un momento de cuidarse. O sea que tú haces a todo. [...]

Carmen: Tu dime todo lo que me tengas que decir con toda tranquilidad porque es algo que yo me doy cuenta. Esta actitud de querer estar en todas partes “déjalo ahí un momento que ahora voy a ayudarte” Es así, literal [...] Por eso yo ahora digo “No, ahora te esperas” Por ejemplo Ana esta mañana “¡Quiero pintar en el caballete!” y yo le digo “Hasta que no se van los papás no se puede pintar en el caballete” Enseñarles que cada cosa en su debido tiempo. (Devolución Carmen 3 años).

Esta forma de empezar el día era sustancialmente diferente a la forma en la que se empieza el día en otros colegios en los que los niños entran en filas que se forman en el patio. Es una forma de empezar el día que era clave para la relación con los niños y sus familias y que se aprovechaba además para el uso de estrategias de socialización por parte de las maestras. Resultaba realmente ventajosa y fundamental para esta forma de abordar la emocionalidad del aula como cometamos María y yo en esta devolución:

[Le estoy preguntando sobre por qué no entran en filas]

María: Yo no podría trabajar así

Entrevistadora: Son cosas que luego tienen una repercusión en toda la dinámica del aula. No es lo mismo empezar el día llegando uno por uno y con el intercambio de información con las familias y el intercambio de afectos con las familias y los niños. Estás construyendo la relación en esos momentos

María: El vínculo

Entrevistadora: Tu forma de comunicarte con los niños, de agacharte, mirar a los ojos... (Devolución María 3 años).

4.1.2. El juego libre. Después de ser acogidos, los niños se dirigían a los distintos rincones a jugar con las distintas propuestas y materiales. Esta forma de organizar el aula estaba basada en el respeto a las necesidades de los niños, en la confianza de que el juego era el motor del aprendizaje, en el interés por el aprendizaje activo y en la convicción de que se aprende mejor en interacción. Con esta propuesta la motivación estaba asegurada, ya que cada uno elegía según sus intereses. También el

autoconcepto quedaba protegido ya que en los rincones las propuestas de actividad eran abiertas y permitían diferentes niveles de realización según la competencia de cada niño.

4.1.2.1. Regulación de los rincones. El tránsito de los niños por los rincones no estaba regulado por el adulto, en base a la confianza de que nadie mejor que los mismos niños para conocer sus intereses. También sabían que los intereses de los niños en una tarea se mantienen por largos periodos de tiempo hasta que la dominan y la abandonan para pasar a otra como explica María en la última devolución:

El cómo, yo cuando empecé tenía que tenerlo registrado para sentirme tranquila, tenían que pasar todos por todos [se refiere a los rincones]. Pero yo ya no, yo sé que el juego por rincones no es eso. Eso es una cosa que los adultos nos hemos inventado para justificar no sé qué cosa. Pero eso no es el juego por rincones. Que no salen de un rincón en una temporadita... (Devolución María 5 años).

Esto era así con todos menos con algunos niños con alguna vulnerabilidad con los cuales las maestras hacían más esfuerzo por que aprovecharan las oportunidades que ofrecía la escuela, como comenta María:

También hay captación de hacer otras cosas, que estamos en un cole público con un currículo y yo aparentemente lo tengo claro, pero también creo que Aitor hay que sentarle un poco porque nunca fue a la escuela, nunca pintó, en su entorno familiar no le ofrecen pinturas ¿sabes? Aitor se quedaría a vivir en el rincón de coches (Devolución María 3 años).

También, en ocasiones, las necesidades de calma de la clase a lo largo del curso llevaban a las maestras a introducir normas para regular el uso de los rincones, como fijar un número máximo de niños por rincón o acordar no cambiarse de rincón a lo largo de la mañana como recojo en mi cuaderno de campo: “Mucha calma, hablan bajito. Carmen tranquila me da el parte de algunos niños. Muy centrados en cada rincón, Carmen reguló este curso no cambiarse de rincón, lo necesitaba” (Cuaderno de campo Carmen, 4-2-2013). Sin embargo, las maestras preferían fomentar la autorregulación, como expone María cuando le pregunto sobre su necesidad de regular los rincones:

Yo eso no lo puedo hacer Mar, ha llegado un momento de mi vida que no puedo regular eso, se tienen que regular ellos. Yo sí puedo a uno que está machacando sacarle, decirle “mira no estás respetando, no estás dejando jugar a los demás, recoge y te vas otro sitio” Eso sí, porque es algo que entiendo que educa, si no estás jugando pues paras de jugar.

Pero regular quién juega en la casita, con toda la carga que tiene emocional y todos los aprendizajes sociales. Por eso lo hago tan grande para que niños que no podían entrar antes, que no se habían separado de la mamá, no podían simbolizar. No puedo regularlo. Puedo regular el rincón de la arena, que van dos, pero a veces hay tres y lo hacen tan bien que no digo nada. Yo lo vivo encantada de la vida. Intervengo cuando, pues eso, cuando en el rincón de los coches empiezan a tirarse los coches intervengo. (Devolución María 3 años).

La libertad para elegir rincón se perdía cuando los niños no se regulaban solos y el adulto tenía que intervenir. La estrategia que se usaba era el cambio de rincón como comento con María en la primera devolución:

Entrevistadora: Que a mí me parece que te está funcionando bien. Yo he visto que cuando uno no puede jugar en un rincón lo recaptas para otro rincón.

María: Claro, o sea el mensaje es en el fondo “Vale eres libre puedes elegir esto, pero en el momento en el que no, pues entonces no puedes elegir, te vas” (Devolución María 3 años).

4.1.2.2. El adulto como facilitador y mediador. El juego en los rincones era un juego que estaba diseñado para hacerse autónomamente. Eso no implicaba que el adulto no estuviera presente, sino que permitía a la maestra estar más libre y disponible para facilitar aprendizajes y mediar en las relaciones. De esta manera ellas iban de uno a otro rincón supervisando y sugiriendo según sus necesidades, como se observa en esta descripción de aula en la que María muestra la virtuosa capacidad de estar a todos y cada uno:

[Durante el juego por rincones] María va de un lado a otro proponiendo, ayudando, sugiriendo (jugar por rincones no significa que el maestro no tenga que hacer nada). Unos suman en el escritor, otros en la casita y otros en la tarima. Va al escritor “¡Quién te lo ha dicho!” bromea “¿tú solo?” sonríe “¡Fenomenal!”. Regula a otro “Bosco ponte a escribir por favor”. Elvira mira como juegan a las cartas. María se acerca “¿Podéis ver si Elvira quiere Jugar?” Preguntan a Elvira y a Pablo y vuelven a repartir las cartas incluyéndolos. Se levanta y se dirige al grupo de la tarima “Por favor, por favor los de la tarima” señalándose el oído.

Se acerca a Claudia y le dice trucos para el Puzzle. Se vuelve y ve a Nadia “¿Te puedo proponer una cosa Nadia? ¿Ayudas a Claudia con el puzzle? Nadia afirma y se sienta. Se levanta y mira a los de las cartas que se ríen “A ver los de las cartas” Mario se acerca a hacer la ficha. María le dice “¡Es que te encantan los números es que es lo tuyo!” Más o menos centrados en cuatro espacios pocos deambulan (Cuaderno de campo María, 22-1-2013).

4.1.2.3. Emociones en torno a tareas. Dentro de las tareas de las maestras durante el juego libre estaba la de proponer e introducir de manera contextualizada los aprendizajes curriculares. Estas tareas (expresarse gráficamente, escribir, contar, sumar...) eran diseñadas previamente y estaban en forma de propuesta en la zona del escritor, del artista, en los juegos de mesa.... De esta manera las maestras estaban pendientes andamiando a cada uno en su zona de desarrollo próximo y sobretodo reforzando y devolviendo una imagen de competencia a cada niño. Las maestras animaban y tiraban de los niños para que avanzaran todo lo que podían y mostraran sus niveles de competencia más altos dentro de las tareas abiertas que se proponían como se ve que hace María en esta interacción:

¡Pero bueno! ¡Qué manera de trabajar! Cómo te sientes Rodrigo. “¿Tú quieres ayudar a X o qué quieres hacer?”

A otro “Yo creo que tú puedes hacerlo mejor para el próximo día”

A otro “Raúl venga, llevas un cuarto de ocho”

Otro niño le trae la ficha “¿Está mejor o no?” pregunta María y el niño asiente “Bueno pues así siempre ¡que tu puedes!” le dice con una sonrisa (Cuaderno de campo María, 2-12-2013).

Esta capacidad de devolver a cada uno lo que necesitaba con una mirada de competencia, era en ocasiones natural, porque la misma profesora se fascinaba realmente por los avances y en otras requería intención y toma de conciencia, como explicita María cuando le pregunto sobre cómo lo hace:

Entrevistadora: Tu qué piensas, por ejemplo el otro día que te grababa haciéndoles la devolución a cada uno de cómo estaba el dictado. Qué es lo que pasa por tu cabeza, que es lo que tú piensas para devolverles eso a cada uno. Hay algo que para poderles mirar con ojos de “A ti te lo voy a decir porque lo he mirado, porque tal”

María: Hombre me pasa por la cabeza dónde está cada uno. El decirle te falta una letra, a quién tengo que decirle. Pues por ejemplo Alex que ha estado ahí currándoselo, pues a Alex “¡fenomenal Alex!”

Entrevistadora: La pregunta es, ¿Te sale la valoración natural del esfuerzo que ha hecho Alex? O tienes que pensar “Le tengo que devolver a Alex...”

M-Hay un poco de todo, en momentos es super espontáneo, me quedo fascinada, pillada de decir ¡ostras! ¿No? O sea la sorpresa de que me sorprende realmente su nivel, su avance. Entonces ahí eso no ha pasado por ningún sitio. En otros pues ahí tengo que pasarlo por otro filtro para devolverles lo que necesitan. Yo intento devolverles lo que cada uno necesita para sentirse valorados, seguirles animando ¿sabes?

Entrevistadora: Con los niños que te exigen más esfuerzo qué es lo que pasa por tu consciente. Niños como Lidia en el tema del vínculo ¿Qué es lo que tú piensas? ¿Qué mensajes te das para poder...? A niños que por otro lado sabes que reconoces que te

cuestan... Con unos sabemos que más bien natural, que no te hace falta ponerte las pilas y cuando eso no sale natural como ¿qué mensajes te das?

M-¿Qué mensajes me doy? Pues lo estoy pensando ahora mismo. Hombre ahí quizá tiro más de la parte profesional, de mi compromiso con los niños (Devolución María 5 años).

4.1.2.4. Discursos. El tiempo del juego libre era también aprovechado por las maestras para hacerles llegar la idea de que hay que disfrutar y centrarse verdaderamente en lo que se hace. Era frecuente que apareciera el discurso del disfrute como se intuye en las palabras de María: “[Durante el juego libre] Pide a los niños que hagan las cosas disfrutando, ellos se lo dicen unos a otros. Habla con Sofía que dibuja ‘Lo haces porque quieres, porque tú quieres’” (Cuaderno de campo María, 14-2-2012). Otro discurso frecuente en estos momentos era el del respeto, el de cada uno lo hace como sabe y cómo puede, de manera que no era de recibo criticar a compañeros que dibujaban menos representativamente, o estaban en etapas iniciales de escritura...

4.1.2.5. Ritual de resolución de conflictos. También en el tiempo de juego libre las maestras hacían uso de diferentes estrategias de socialización espacialmente relacionadas con la resolución de conflictos. Cuando había algún problema los niños se acercaban a la maestra, y ella intentaba reconstruir la situación a través de preguntas, trataba de que los implicados empatizaran, invitaba a disculparse y ayudaba a pensar formas de reparar el daño causado. A lo largo de los cursos, los alumnos iban siendo más autónomos y eran menos los conflictos que requerían mediación de la maestra. Inicialmente se acercaban a contarle y la maestra les invitaba a hablarlo ellos primero, para finalmente y cuando tenían más capacidad acercarse a informarla de los acuerdos alcanzados o ni siquiera necesitarla para la resolución.

4.1.3. Recogida. La recogida era un momento fundamental del juego por rincones. El nivel de actividad y la variedad de propuestas hacía que finalmente hubiera en ella trabajo para todos. La recogida era un momento de trabajo colectivo acordado, en el que todos sabían que estaban comprometidos con el grupo para mantener el orden de la clase.

4.1.3.1. Ritual orden y cuidado. Para facilitar esta tarea se ritualizaba. Las profesoras avisaban un tiempo antes de que pronto tocaría recoger. Cuando llegaba el momento lanzaban mensajes “A guardar cada cosa en su lugar” “Guardamos, no jugamos” “Con delicadeza” y animaban a unos y a otros a colaborar dando instrucciones. La idea de que el tiempo de juego se había acabado fue simbolizada en ocasiones apagando la luz.

Las maestras colaboraban también guardando (modelaban la conducta) y pedían por favor la colaboración de todos. Las recogidas en tres años eran largas, pero con el tiempo los niños aprendieron el ritual y guardaban con eficacia. Acababan aprendiendo que ordenar y ser ordenado era algo positivo y que era reconocido dentro del grupo y por su maestra como conversamos María y yo durante una devolución:

Entrevistadora: También todo el rollo de guardar, de la responsabilidad colectiva. De pedir y ofrecerte a guardar. Como que tú vas a guardar. Y pedir desde las formas, por favor vamos a guardar, porque esto tiene que quedar bien. Hoy por ejemplo que normalmente guardan supereficaces y hoy que estabas tú venga a insistir “Y esto, esto aquí no...”

María: Neurótica perdida (se ríe)

Entrevistadora: Que finalmente han llegado a la asamblea y se lo has reconocido. Esto está muy bien guardado. Guardar es algo que se reconoce. Y se levantaban de la asamblea a terminar de recoger y te decían “Mira y esto no está guardado María”. Ya tienen una sensibilidad y saben que eso en esa aula se hace y se valora. Otro que no tiene sensibilidad pasa por encima.

María: Ay (se ríe) (Devolución María 3 años).

El final de la recogida se encadenaba directamente con el comienzo de la asamblea. El que consideraba que ya había guardado todo lo que le correspondía se iba sentando en la zona de la asamblea a esperar a los compañeros.

4.1.4. La asamblea. La asamblea era el momento en el que el grupo se encontraba para conversar sobre cuestiones que atañían a todos. A ella los niños llevaban innumerables noticias que para ellos resultaban muy importantes (monto sin ruedines, se silbar, ayer vino X a casa, el otro día vomité, se ha muerto la abuela, mis padres se separan, me pusieron la vacuna,...). La maestra iba facilitando y ofreciendo a todos que participaran “Hay alguna cosa que nos quieras comentar, alguna noticia de tu vida, algún acontecimiento importante”. Para que la asamblea funcionara era fundamental la confianza en el grupo como expresa Carmen: “El que ellos noten que

pueden contar como están, que entre todos nos ayudamos...” (Entrevista inicial Carmen). Y se usaba el propio grupo como apoyo para consolar o aportar soluciones como se intuye en este fragmento:

En las asambleas de María se tratan frecuentemente las cuestiones emocionales, se cuentan problemas de casa “¿Te podemos ayudar?” Suele decir María refiriéndose a la ayuda que ofrece el grupo. Intentan empatizar y buscar soluciones entre todos. (Cuaderno de campo María, 27-11-12).

Las maestras actuaban ayudando a centrar la atención y a clarificar las intervenciones y ajustaban los tiempos según la capacidad de atención e interés. Además moderaban las asambleas regulando las intervenciones y asegurando el respeto a todos de manera que la autoestima de cada uno estuviera asegurada.

La asamblea transcurría en la zona en la que durante el juego libre se asignaba a los coches, construcciones y animales. Era una zona relativamente amplia en la que era posible formar un corro sentados para hablar viéndose todos las caras. Parecía que poderse apoyar en el mobiliario ayudaba al control del cuerpo y la regulación de la atención, de manera que el mueble actuaba conteniendo de alguna manera al niño como anoto en mi cuaderno de campo “También poner paredes en la asamblea para que al apoyarse estén más contenidos y el espacio sea más estructurante” (Cuaderno de campo Carmen 13-6-12).

Las asambleas contaban con partes diferenciadas. Comenzaban por el ritual del saludo, luego habitualmente se dedicaba un rato a contar noticias, a presentar cosas y finalmente, en ocasiones, se encadenaba la asamblea con una propuesta de actividad en gran grupo o una instrucción para un trabajo posterior. Desde el punto de vista de los afectos resultaban especialmente interesantes el saludo y las conversaciones sobre cuestiones personales.

4.1.4.1. Ritual del saludo colectivo. Las asambleas comenzaban cuando el grupo se había reunido en corro intentando esperar hasta que todos estuvieran presentes. Empezaban siempre por una canción que servía de saludo, centraba la atención y unía a todos a través de la voz en un canto colectivo. Las letras de las canciones que se usaban eran las siguientes:

[Canción que usaba Carmen y en las bienvenidas personales María]
 “Suenan caracolas (se ponen la mano en el oído como si escucharan)
 Flautas de coral (hacen que tocan la flauta)
 Tocan los tambores (simulan tocar el tambor)
 Porque los amigos están (abren los brazos señalando a los compañeros)”
 [Canción que usaba María]
 “Buenos días madre tierra (bajan las dos manos con la palmas hacia arriba)
 Buenos días padre sol (suben ambas manos)
 Animales (las colocan abajo a la derecha)
 Plantas (abajo en el centro)
 Piedras (abajo a la izquierda)
 Buenos días os doy yo (se señalan el pecho)
 Buenos días para todos (Señalan a los compañeros)
 Buenos días con amor (Ponen las manos en el corazón)”

Las letras de las canciones como se puede observar, hacían referencia al placer del encuentro con los compañeros e incluían una gestualidad en la que se pasaba de lo personal a abrir los brazos señalando al grupo. Estas canciones efectivamente creaban un clima especial, colectivo en el que transcurría la asamblea, eran una transición. En ocasiones los niños esperaban agitados o distraídos la asamblea pero en cuanto empezaba la canción todos se reenganchaban con lo grupal.

Tras la canción de saludo, era el momento en el que, habitualmente el frutero, revisaba quién había venido o no como se describe en el siguiente fragmento:

“[Durante la asamblea María se dirige a Jose que ha traído la fruta y que por tanto es el encargado de la asamblea] Frutero mira a ver si hay caras alegres y si falta alguna cara” (Cuaderno de campo María, 20-9-12).

La forma de asegurarse de quién había venido no era realmente pasar lista, sino desde la grupalidad pensar qué elementos del todo faltan como se ve en la intervención de María: “¿Echas en falta algún amigo?” (Importancia del grupo) (Cuaderno de Campo María, 12-1-2012). De esta manera se remarcaba la importancia de cada uno y se ponía el peso en la cuestión afectiva de echar de menos a un componente del grupo más que en el hecho de quién ha venido o no. Cuando faltaba alguien el grupo echaba de menos a ese niño y así se lo hacía saber al regreso como se ve en esta descripción:

Le dan la bienvenida especial a Nuria [El suenan caracolas...añadiendo al final el nombre: tocan los tambores porque Nuria está] que hace muchos días que no viene y el frutero mira a ver a quién echa de menos (eso es lo importante de que alguien no esté, que el grupo está incompleto, que se le echa de menos) (Cuaderno campo María, 30-1-2012)

Los que no estaban tenían su espacio en el recuerdo como se ve que señala Carmen en esta asamblea “[Durante la asamblea explican que va a haber un cuentacuentos por el día del libro] “Miran quien falta. Carmen dice ‘¿Qué pena, se va a perder los cuentos de Juan!’”. A los que no estaban no se les podía criticar en su ausencia como explica María al grupo:

[En la asamblea María pregunta] ¿A quién echáis de menos? El frutero guarda la tarjeta de Gina mientras dice “A Gina yo no porque es un poco pesada, quiere jugar conmigo y yo no”. María se esconde bajo el jersey, me mira y se ríe. Retoma “¿Qué dices? (como si no lo hubiera oído bien) ¿Qué tienes algún problemilla con Gina? Pero hablamos cuando esté aquí, no hablamos de los que no están” (Cuaderno de campo María, 22-1-2013).

4.1.4.2. Ritual de contar noticias. Tras saludarse, habitualmente comenzaba un tiempo en la asamblea en el que los niños compartían noticias que eran importantes para ellos. Este momento colectivo era un momento muy interesante en cuanto a la esfera emocional del aula (al igual que lo era la acogida). Las maestras dedicaban mucho tiempo a las noticias en la asamblea. Esto les permitía usar diferentes estrategias de socialización con todo el grupo y facilitaba que todos se empaparan de los discursos. Día a día los niños veían el ritual una y otra vez y tenían mil oportunidades de ver que solía causar cada emoción, cómo se expresaba, qué podían hacer ante ella... Era como una sesión de emociones pero contextualizada con los problemas habituales de los niños. No hacía falta un manual con propuestas para trabajar las emociones sino que bastaba con dar seguridad, dedicar tiempo, preguntar si querían contar algo importante para ellos, indagar cómo se sentían y ofrecer la ayuda del grupo para que este trabajo saliera adelante.

El ritual comenzaba con la intervención directa de algún niño que levantaba la mano o la pregunta de la maestra sobre si quería compartir algo con el grupo, de la manera en que lo hace en este fragmento María: “ ‘¿Nos quieres contar algo?¿Cómo estás?’ (Sitio de las emociones en la asamblea)” (Cuaderno de Campo María, 12-1-2012). Siempre se hacía desde el respeto, sin exponer cuestiones personales ante el grupo si el niño no lo deseaba como se intuye en las palabras de María: “ ‘¿Ya estás mejor? ¿Quieres que hablemos de lo que te pasa aquí?’ (Respeto por el niño, no se saca a la plaza pública todo-confianza)” (Cuaderno de Campo María, 12-1-2012).

La asamblea era un tiempo para aprender a debatir, a compartir, a ayudar. Era una oportunidad extraordinaria de aprendizaje que ofrecía y sostenía el adulto. Con el tiempo el grupo iba interiorizando el ritual y cada vez eran más capaces de distinguir que cuestiones tenían cabida en la asamblea. Progresivamente la maestra iba cediendo el control sobre las estrategias de regulación a medida que el grupo se apropiaba de ellas como explica María cuando le pregunto sobre la asamblea:

Entrevistadora: Cómo haces para que ellos vayan entendiendo qué es lo que se espera, qué cosas tienen cabida en la asamblea. Porque ellos ahora mismo en cinco años no traen cosas a la asamblea que no interesen. Han entendido perfectamente de qué se trata la asamblea. Cuáles son los temas que interesan. No te vienen a contar cosas en las que no haya una petición pública de ayuda, una comunicación de algo importante.

María: Bueno, por ejemplo, los lunes sí que cuentan muchas cosas. Aunque yo no les diga que hay que hablar del fin de semana para nada pero muchos sí que te cuentan. Que han ido al cine, que han ido a no sé qué. Algunos siguen trayendo las entradas para pegarlas en el librito este. Muchos el fin de semana sí que te lo cuentan sin que sea algo que yo les haya propuesto. No sé, es que yo les pregunto de qué quieren hablar. Quién tiene que contar algo o quién quiere... Hombre yo cuando sé que alguno está en una situación. Pues utilizo esa información para ofrecerles si quieren compartirlo en grupo, si me quieren contar a mi sola. Y luego ya vas viendo cuando van necesitando. Cuando ves estas respuestas del grupo de “¿quieres un abrazo? “¿Qué necesitas? ¿Cómo te podemos ayudar?” Es que se me derrite el alma. Claro, porque además ves que es de verdad. El que ha vivido el abrazo colectivo “¿Quieres un abrazo de oso?” El gusto que le ha dado. Cómo se ha sentido. El podérselo ofrecer a otro. Pues hija eso que se llevan. Y también están aprendiendo algo que yo creo que eso que como no te lo enseñen y lo aprendas pues es que es difícil. Lo de aprender a discutir, lo de aprender a escuchar. Lo de no por gritar tienes más razón. Algo que por lo menos en el mundo adulto de este país pues es como tan vergonzoso. Me da tanta pena que no hayamos sido capaces de aprender esto que ves a los alemanes o a otra gente adulta que es capaz de debatir y discutir, de tener puntos de vista tan distintos sin descalificar. También es que yo creo que es irles dando herramientas para que ellos sean capaces de. Claro, todo esto habría que mantenerlo a lo largo de la primaria. Darle tiempo, la importancia, lugar, para que se perpetúe, sino yo creo que también se puede perder. No lo sé si la semilla esta se va a mantener si no hay adultos que lo sostengan y den valor

Entrevistadora: Sobre todo espacio para usar.

María: Claro (Devolución María 5 años).

A su vez el tiempo de contar noticias era fundamental para la cohesión y pertenencia al grupo. El grupo actuaba sosteniendo a cada miembro, recordando que tenía un grupo con quien contar si lo necesitaba. Era un momento de conocerse profundamente, de entenderse e ir construyendo de esta manera la identidad del grupo.

4.1.4.3. Presentaciones. La asamblea también se dedicaba a presentar cosas al grupo. De esta manera durante el curso de tres años era frecuente que los niños trajeran objetos de casa y los presentaran a los compañeros en la asamblea indicando que debían hacer para jugar con ellos. Las maestras por tanto ofrecían al grupo este espacio colectivo para presentar sus objetos importantes como vemos que hace María: “¿Alguien nos quiere presentar algo que ha traído de casa?” (se favorece que traigan cosas de casa, continuidad /compartir)” (Cuaderno de Campo María, 12-1-2012). Se presentaba con frecuencia la fruta que había traído para todos los fruteros o la ficha de la fruta. Muchas veces las cosas que traían de casa tenían relación con el proyecto que estaban trabajando como se observa en esta descripción en la que María intenta centrar el interés del grupo en lo que ha traído una niña.

[Están presentando cosas de casa]

María: Valeria ven a contárnoslo. Abrid las orejas que os va a interesar. Vamos a dejar a Valeria que ha traído esto y nos parece interesantísimo.

Valeria comienza en bajito

María: Alto, no se lo cuentes solo a tu camiseta...

Valeria: El buitre Nicolás no podía llorar.... (Cuaderno de campo María, 10-10-12).

Se presentaban materiales nuevos, traídos por la maestra o por los niños y se les buscaba un lugar y se acordaba una norma de uso. También presentaban producciones que habían realizado durante el tiempo de juego por rincones para dar ideas a otros compañeros. Cuando había un cumpleaños, se felicitaba al cumpleañosero y este hablaba de lo que había traído. Durante el curso de cuatro años se presentaban algunas páginas del libro del protagonista de esa semana. En general, era un momento para compartir lo físico, que necesariamente iba ligado a lo emocional. Era habitual que las maestras animaran al grupo a agradecer a cada uno por sus aportaciones. Con las aportaciones de cada uno el grupo se enriquecía en materiales, conocimientos... Era un momento importante por tanto para la construcción de la colectividad.

4.1.4.4. Informaciones colectivas. También aparecía en ocasiones en las asambleas un tiempo en el que la maestra daba informaciones colectivas. Explicaba tareas, actividades... Era un tiempo de actividad de gran grupo que se incluía normalmente al final aprovechando la atención de todos. Encontrar el equilibrio entre la

asamblea propiamente dicha y el tiempo para las actividades en gran grupo era difícil debido a la cantidad de tareas diarias como explica Carmen:

Carmen: Ahí está, para un momento [Estamos viendo un vídeo de una asamblea suya juntas en una devolución]. Lo que dices de mantener todos los recursos. Yo sí que vivo la situación y a veces por la mañana me planteo, voy a intentar hacer esto y esto, el día y quién ha faltado. Sí que soy flexible si algún niño trae algo pero sí que creo que no les dejo respirar de algún modo. Y me llevo a la asamblea las cosas que quiero trabajar.

Entrevistadora: Normalmente entras con ellas a la asamblea.

Carmen: Lo hago, este montoncito de cosas. Preveo para no tenerme que levantar, desplazar... Como para ganar tiempo de alguna manera y me estoy planteando si eso es positivo o no incluso. Porque en la vida las cosas no son tan sencillas. Es como intentar mantener la atención una cosa detrás de otra. Como decir “venga atentos” Es sensación mía decir vale antes de mandarles a lavarse las manos he hecho esto, esto y esto que no sea pin pan pun fuego.

Entrevistadora: Uhum

Carmen: Que he aprovechado el tiempo pero igual me he pasado de una cosa detrás de otra tan rígidamente, tan premeditado.

Entrevistadora: Ellos te escuchan y ves que ahora se enteran. A ellos les sirve saben “4 en este rincón” “Hoy hacemos esto” y el ritmo lo aguantan. Lo que a mí me sorprende es que te levantas frustrada “He hecho esto, y esto, esto y no me ha dado tiempo a esto” (Devolución Carmen 4 años).

4.1.4.5. Autonomía y protagonismo. El ritual de la asamblea en sí mismo evolucionaba con los años. Las maestras se sentaban en un lugar determinado (María en una silla y Carmen en el suelo) durante los tres cursos pero a medida que la capacidad de los niños era mayor se cedía parcialmente el control de la asamblea y el protagonismo iba pasando a los niños. De esta manera, el frutero generalmente pero en ocasiones el protagonista de la semana o el cumpleaños asumía las funciones de regulación y control de la asamblea dando el turno de palabra. En algunas ocasiones, el turno de palabra se vehiculizaba con una pelota o un cochecito de madera que los niños se pasaban físicamente como en este caso en una asamblea de María:

Van pasándose la pelota de la palabra de unos a otros María interviene [dirigiéndose a la frutera, la niña que había traído la fruta ese día y era por tanto la encargada de dar los turnos sentándose para ello al lado de María en una silla] “ A los que hacen a mí a mí, a esos por favor no se la des, a los que se sepan controlar un poco” [...] Cuando le toca a Elia María reconoce la larga espera diciendo “Elia, ya te toca ¡por fin!” Luego dice a la frutera “Le das la palabra al último que nos vamos a jugar, que algunos no pueden” hace gesto de mover el culo en la silla (refiriéndose a que no se pueden estar quietos) (Cuaderno de campo María, 19-11-2013).

4.1.4.6. Compromiso de escucha. Estar en la asamblea implicaba un compromiso de todos con el grupo y con la escucha a cada uno. El que no lo cumplía era invitado a abandonar la asamblea, como hace María con Sofía en esta asamblea:

[Durante la asamblea] María llama la atención a Sofía por no escuchar a sus compañeros mientras éstos hablan.

María: Ah, claro, pero te han puesto la de cuatro [Se refiere a la vacuna], me lo dijo a mi tu madre que te la habían puesto.[...] A ver, ¿qué Raúl? ¡Eh! Gala, siéntate tranquila.

Raúl: [...]

María: Sí, ¿Y? (Se gira hacia Sofía) Sofía, ven aquí, por fa. Si quieres estar con nosotros tienes que estar aquí callada, escuchando a los amigos. Si no, te puedes ir, ¿te quieres ir? (Sofía niega con la cabeza) Pues ven aquí (Sofía se levanta y se sienta cerca de María). A ver, Raúl, y ¿qué pasaba en casa? ¿Alguna cosa interesante que nos quieras contar? ¡Shh! (Transcripción Vídeo María, 12-06-12).

En otras ocasiones directamente la maestra sacaba al niño que no permitía la escucha como explica Carmen: “Este que no nos deja escuchar le cojo de la mano y le saco” (Devolución Carmen 5 años).

4.1.4.7. Estrategias para la escucha. Para fomentar la escucha las maestras podían en marcha diferentes estrategias. La primera y más importante hacer de la asamblea un momento agradable e interesante como se intuye que lo es en esta descripción de una asamblea de María:

Recogen y van a la asamblea con absoluta tranquilidad.

María y el frutero sentados en silla. María empieza preguntando al frutero si está contento, aprovechan para conversar de emociones, se levantan para presentar cosas.

María bromea todos ríen. El tono de voz de María es modulado pero no infantil. Gesticula, dice cosas con tono gracioso, ayuda a centrar la atención “Mirad lo que dice” “Me gustaría escuchar a” “Mirad que interesante “Cuando algo gusta el grupo aplaude solo (Cuaderno de campo María, 9-2-2012).

Las maestras dirigían la escucha, poniendo acento en el interés y parafraseando la información más relevante. Sobre todo en el primer curso cuando los niños tenían tres años se cambiaba de sitio al niño que no atendía o se usaba el contacto físico para regular como recojo en esta nota de campo “Control físico, les toca para que estén quietos o callados” (Cuaderno de campo Carmen, 10-2-2014). También era frecuente en este primer curso que en la asamblea se intercalaran juegos, canciones y bailes para facilitar la atención. Otra estrategia que usaban las maestras para facilitar la escucha cuando eran más mayores era pedirles que se colocaran intercalados niño, niña en la

asamblea dificultando así que los amiguitos se sentaran juntos y charlaran entre ellos en el momento colectivo como explica Carmen:

Ahora es más para que respeten un momento en el que estamos “momento de escuchar” entonces me busco mi estrategia “niño, niña, niño, niña. Tú aquí, tú allí. Este que no nos deja escuchar le cojo de la mano y le saco” Todo mi interés ahora es que las cosas fluyan y podamos hacer la actividad que tenemos que hacer (Devolución Carmen 5 años)

Cuando no había la atención necesaria y no era posible la escucha la asamblea se paraba e incluso se cancelaba, como se ve que hace María en este fragmento: [Durante la asamblea] Se revolucionan. María se echa para atrás en la silla, cruza los brazos y con calma dice “Ni hablar, así no os voy a dar la palabra” Callan y María retoma “Te escuchamos Valeria” (Cuaderno de campo María, 11-11-2013).

4.1.4.8. Duración. Un elemento clave para el buen funcionamiento de la asamblea era su duración. Para que la asamblea fuera vivida como un momento agradable de compartir juntos, reírse... no podía superar los tiempos de atención y quietud de los niños. De cierta manera era un momento exigente en cuanto a autorregulación, pero esta capacidad tenía su límite y mientras más se excedía este límite más regulación necesitaba prestar el adulto al grupo. Esta decisión sobre qué tiempo era el adecuado debía tomarse sobre la marcha según el estado del grupo y no siempre era fácil de tomar como explica María:

Entrevistadora: Como alguna vez me has preguntado sobre la longitud de la asamblea ¿Cómo lo planteas tú lo del tiempo de la asamblea?

Nacho: Yo doy fe que depende de cómo vaya el día.

María: Un poco viendo el ambiente, mirándolos. Si empiezan a hablar pues “Tenéis que escuchar para ella es importante, en seguida nos vamos”. Otros días veo que no da la cosa para más.

Entrevistadora: Que yo veía que eso, que eran bastante tolerables. Que había poca actividad tediosa de uno por uno todos. Me parece muy duro a los tres años.

María: Le llaman asamblea a eso, que no es.

Entrevistadora: Tu a veces si haces un barrido rápido, pero la capacidad como de atender, es muy difícil gestionar que mantengan la atención y que puedan autorregularse en algo si es largo.

Nacho: Está claro que la asamblea es un momento aparentemente complicado. Porque están sentados en el suelo escuchando.

Entrevistadora: ¿Se puede hacer asamblea en tres años?

María: Y también el cuándo... Que se sientan con ganas. Llevan ya una hora jugando con los amigos con sus cositas... les llamas y les apetece, pero claro si les tienes esperando en la asamblea que vengan todos y ahora toca hablar de (Devolución María 3 años).

Cuando las asambleas eran demasiado exigentes los niños se levantaban alterados y nerviosos después de la tensión de controlarse o ser controlados por el adulto. Exigir en exceso a los niños en la asamblea producía malestar tanto en el adulto como en los niños y ponía en riesgo las asambleas futuras ya que se creaban patrones de disrupción o desinterés por parte del grupo. Saber cuándo la asamblea era una exigencia excesiva no era fácil como reflexiono con María en la devolución de tres años:

[Estamos hablando de si las asambleas son demasiado exigentes en cuanto a capacidad de atención y María me plantea si debe facilitar que los niños que no aguantan salgan de la asamblea]

Entrevistadora: Una forma de ver si ha sido demasiado es si cuando se levantan explotan. Si cuando los niños se levantan de estar sentados se descontrolan es porque te has pasado normalmente. Cuando exiges mucho autocontrol, cuando retiras el control externo ya no pueden controlarse, ya están fuera de sí. Yo no veo sufrimiento ni alteración motriz. Pero vamos si lo quieres probar pruébalo que yo lo observo. No veo malestar y sí que veo mucho disfrute, el tema de la risa en la asamblea.

María: Se parten ¡Y el cuento de la caca de ayer!

Entrevistadora: Sí, pero ese era para reírse, pero las veces que se ríen en la asamblea y luego el grupo se regula, se callan. También es muy curioso el adulto se levanta. Les quita el control y se va a... Sí que es cierto que se agitan un poco. Pero es que vuelve María y otra vez la atención pum.

Nacho: No es venga, venga que he vuelto...

Entrevistadora: O que María vuelva con la angustia de se me han descontrolado, no los voy a poder recolocar. Son como síntomas de que lo que se hace en la asamblea les está sentando bien. Retoman la atención, se levantan tranquilos.

María: Que les concierne, sí.

Entrevistadora: Y que hay mucho placer. Que no es el tedio de asamblea que en muchos caso: el tiempo, la lista...

María: Un horror

Entrevistadora: Que son cosas que pueden ser interesantes, pero yo por ejemplo veo que te saltas cosas y te quedas tan a gusto.

María: ¡Claro!

Nacho: ¿Se salta cosas?

Entrevistadora: Que el frutero no ha presentado la fruta le da igual. Hoy vamos a ver quién falta siempre lo haces y me parece importante (Devolución María 3 años).

4.1.4.9. Reconocer el cansancio. Las asambleas en ocasiones se hacían largas y había algunos niños que ya no podían aguantar más como reconoce María en esta asamblea: “María dice ‘Empezáis a estar cansados de estar sentados’ Gonzalo contesta ‘A mí me duele la pierna’ María responde ‘Claro lo entiendo, escuchamos a Bosco y nos vamos a lavar’ (Cuaderno de campo María, 10-10-12). La necesidad de ajustar el tiempo de la asamblea a los más vulnerables o menos capaces hacía que en ocasiones fuera necesario terminarla aunque hubiera cuestiones pendientes. Las maestras ponían palabras a esta necesidad como hace Carmen en esta asamblea:

Se hace larga la asamblea. Carmen se da cuenta y me dice “Eduardo no da más” Yo le digo “Es muy pequeño”. Ven tarjetas de flores que ha traído una familia, como la secuencia es larga Carmen termina cantándolas. Hablan del día de la madre, como están cansados Carmen canta. Finalmente Carmen pone palabras “Íbamos a jugar con el aro un ratito, pero como estamos cansados lo vamos a hacer después del patio” (Cuaderno de campo Carmen, 7-5-2012).

4.1.4.10. El ratito más. Las asambleas debían por tanto ajustarse a las posibilidades de atención del grupo, pero en ocasiones estas no eran suficientes como para acoger todo lo que los niños querían contar. En este sentido era necesario encontrar soluciones como nos cuenta María:

María: Sí, hum A ver, por ejemplo, yo he ido avanzando en el tema de la asamblea. Pues yo también he ido avanzando mucho en eso, es decir, cuando tienes un grupo muy numeroso con niños con necesidades educativas muy distintas, pues tú empiezas a percibir que para algunos el asamblea es una tortura. La espera, la escucha en edades que no están preparados, donde no necesitan que todo el mundo les escuche, lo que necesitan es que les escuche su maestra, necesita comunicarse... entonces bueno sí que voy creando momentos y espacios para que esa comunicación se dé. Hay momentos en los que necesitan... claro ellos también van aprendiendo [...] Entonces yo voy buscando momentos que ellos ya saben que yo me siento sola en un sitio, donde ellos pueden venir a contarme cosas ¿no? (Entrevista inicial María).

De esta manera al final de la asamblea María permanecía sentada disponible para que se acercaran y le contaran aquellos que no habían podido o que preferían contarle a ella individualmente como se ve que hace en este caso:

María levanta la mirada al reloj y dice “Vamos al baño a lavarnos”. Algunos salen andando tranquilos al pasillo, otros se acercan a María [que permanece sentada en la asamblea], les coge de los brazos, se tocan mutuamente. Claudia ronda alrededor de María, María le tiende la mano, ella se la da. María la acerca, le toca el collar y le dice “¿Qué?” Claudia la abraza y se besan “¿Me quieres contar algo?” Pregunta María. Rien

“¿Solo darme besos y abrazos?” dice María mientras la vuelve a abrazar. María me mira y me dice “Son muchos, me da una cosa no poder escuchar ¡Qué difícil! Les están pasando muchas cosas” Se dirige de nuevo a Claudia, venga coge el cuenquito y a comer frutita” (Cuaderno de campo María, 11-11-2013).

Otra forma de descargar la asamblea era estar muy disponible en la acogida y el juego libre para la escucha. Así algunas noticias que el niño quería contar más bien a la profesora que al grupo eran ya escuchadas.

4.1.5. El aseo y la fruta. El momento del aseo y la fruta eran tiempos en los que se atendían dos necesidades básicas de los niños: la higiene y la alimentación. En ellos se aprovechaba para trabajar la autonomía. También eran momentos que implicaban compartir y estar juntos, como explica Carmen “Con los de cuatro o cinco a veces he comido la fruta en el corro. Que lo veo como una situación como más controlada y más de compartir. Estamos todos juntos” (Devolución Carmen 3 años). Este momento por tanto varió mucho a lo largo de los tres años. En la clase de tres años el baño estaba dentro del aula y la fruta se comía en mesa y en los cursos sucesivos los niños tenían que salir del aula al baño y la fruta se comía en corro en la zona de la asamblea o a veces en mesa también. Las profesoras ayudaban regulando el que los niños fueran en pequeños grupos al baño, estableciendo turnos y grupos reducidos donde a los niños les fuera más fácil ser autónomos.

Durante el almuerzo los niños podían hablar con los compañeros cercanos (como se hace en las comidas en nuestra cultura) y en ocasiones el volumen de la clase subía. Las profesoras se esforzaban por mantenerlo bajo, como hace María en este caso “Mientras comen la fruta aumenta el volumen, María dice en alto ‘¿A alguien le gusta comer la fruta con este ruido?’” (Cuaderno de campo María, 28-2-2012). También usaban estrategias como poner música o cantar, como explica Carmen:

Tengo que estar ahí. Entonces en ese momento pues yo lo que he hecho es utilizar diferentes tácticas. Por ejemplo, en el periodo de adaptación ponía una música que era siempre la misma en la hora de la fruta y ellos se sentaban y con la música pues se sentaban más o menos tranquilos. Luego ya quité la música y cantaba yo, pero cantar, comer, no (Entrevista inicial Carmen).

Eran momentos que podían vivirse con tensión y que requerían priorizar, como explica Carmen:

Carmen: En este tipo no controlas todo eso. Se verá que son momentos que a mí me crean como más nervios.

Entrevistadora: Lo que sí es fundamental es que tú puedas vivirlo lo más relajada posible. El costo beneficio. Privilegiados estos niños que comen fruta todos los días. Bastante que coman algo de fruta.

Carmen: A veces me pongo metas muy altas. Me empeño en trabajar cosas que a lo mejor en su casa, que no puedo asumir yo conseguir eso con 25. Es todo un aprendizaje (Devolución Carmen 3 años).

4.1.5.1. Ritual de preparación. Comer la fruta tenía un ritual de preparación. Por la mañana el frutero había lavado la fruta (después de contarla, dibujarla...), luego Gloria (la auxiliar) la preparaba y llegado el momento el frutero repartía los cuencos y disponía la fruta para tomarla. En tres años este ritual era más estructurado. El frutero y un amigo repartían los cuencos y luego la maestra iba preguntando uno por uno qué querían como anoto en el cuaderno de campo “Al repartir la fruta dedica tiempo a cada uno a preguntar lo que quieren” (Cuaderno de campo María, 12-1-2012). Más adelante la maestra simplemente colocaba la fruta para que cada uno se sirviera.

4.1.5.2. Ritual de agradecer. Este momento se aprovechaba también para insertar el discurso de agradecer. Muy frecuentemente la maestra hacía hincapié en lo rica que estaba la fruta y en la necesidad de agradecer al frutero el haber pensado en todos y haber traído la fruta como hace María en esta intervención: “María coge un trozo de fruta ‘¡Gracias Lidia!’ Se dirige a todos ‘¿Le damos las gracias por la fruta?’ Varios empiezan a agradecer” (Cuaderno de campo María, 2-12-2013).

De esta manera, sobre todo en el curso de tres años, se usaba la fruta como elemento cohesionador del grupo, recalando que el frutero había pensado en todos había tenido en cuenta sus gustos, que era un buen amigo,... Una vez que el grupo estaba cohesionado esto se dejaba de hacer, como explica María:

Aprovechaba el momento de la fruta para que fuese un poquito más ritualizado. Que ahora el momento de la fruta es, pues comemos la fruta no hace falta nada más. Pero ese es el momento de introducir la fruta como un elemento cohesionador “Ha traído la fruta menganito” (Devolución María 5 años)

4.1.6. Salida al patio. Una vez que terminaban la fruta iban lavando progresivamente el cuenco y salían al pasillo a ponerse el abrigo. De esta manera se

evitaban esperas innecesarias, colas para lavar el cuenco y amontonamientos cogiendo los abrigo. Se prevenían por tanto los conflictos facilitando así la autorregulación y la autonomía al crear una situación en la que los niños se podían desenvolver solos. Las maestras estaban presentes para devolver una imagen positiva y de capacidad “¡Venga que puedes! ¡Lo has conseguido tú sólo!” (Cuaderno de campo María, 13-1-2012).

4.1.6.1. Ritual ayuda. El momento de ponerse el abrigo era utilizado cada día por las profesoras para hacer llegar el mensaje de: si no puedo solo, se lo pido a un amigo. Como vemos que hace María:

[Tras la fruta María anuncia que es la hora de ir al patio] ‘¿Bueno nos vamos un poquito al patio? Os abrocháis bien y si no podéis os ayuda un amigo’ Van saliendo tranquilamente al patio (Cuaderno de campo María, 2-12-2013).

De esta manera, en lugar de abrochar ellas los abrigo, procuraban usar a los más competentes de forma que estos, que eran más rápidos, sentían que podían ayudar y los que aún no eran capaces sentían que habían sido ayudados por un amigo. Esta conducta de ayudar a otros se aprendía en ese hito temporal pero era generalizable como explica María en la primera devolución:

Que dedicas mucho tiempo a... por ejemplo a cosas que se han entendido bien pues eso “Primero le pido ayuda a un amigo, luego sino a un semejante y luego sino a la profe” Pues todo esto yo lo tienen integrado y esa ha sido la pauta (Devolución María 5 años).

4.2. Tiempo para cada cosa

Las maestras organizaban la mañana y secuenciaban los momentos del día de para tener tiempo para cada cosa, previendo ya parte de las necesidades propias de los niños de estas edades pero dispuestas a flexibilizar si fuera necesario. Había tiempo para lo individual, para el pequeño grupo y para el gran grupo. Para jugar, cantar, contar, dibujar y escribir. Para lavarse, para ir al baño, para comer, para recoger y para ponerse el abrigo. Reconocer en el tiempo estos momentos suponía darle el valor educativo que tienen. Lo importante no era una ficha y luego de manera accesoria ponerse el abrigo de cualquier forma para ir al patio. Sino que cada momento se llenaba de intención educativa y se aprovechaba para el desarrollo de estrategias y capacidades.

4.2.1. Posibilitar la anticipación. Esta secuencia se repetía cada día ayudando así a los niños a regularse gracias a la anticipación de qué sucedería en cada momento. Además estaba marcada por hitos temporales, pistas que anunciaban lo que estaba a punto de suceder, y que facilitaban que los niños pudieran seguir con mayor autonomía la secuencia temporal como se puede observar en la siguiente descripción de aula:

[Tras la asamblea se produce la transición al momento de aseo-fruta] María dice “Vamos al baño a lavarnos las manos” ¡Se regulan solos! Sin decir quién hace qué, mientras unos se lavan otros ven cuentos, María avisa cuando está el baño libre. Parece poco preocupada por si se lavan más o menos, mantiene la calma y va dejando que se regulen (Cuaderno de campo María, 13-1-2012).

Estas pistas podían ser apagar la luz, poner música, avisar unos minutos antes de que iba a tocar guardar, usar discursos fijos para cada momento... De esta manera los niños sabían que se esperaba de ellos y por tanto podían regularse necesitando menos ayuda del adulto como explica María “[Está hablando de la evolución de la regulación en los niños] A medida que también están claros los hitos temporales, que está claro lo que esperas de ellos, lo integran” (Devolución María 5 años).

Especialmente en el curso de tres años los momentos más críticos del día aparecían ritualizados, preparados, adornados, investidos de importancia. Las maestras dedicaban mucha energía en fijar patrones de acción y discursos en ciertos momentos de manera que ese buen andamiaje asegurara un buen aprendizaje holístico, completo, profundo. Es decir, en tres años el ritual del saludo por la mañana se marcaba claramente con todos, la maestra engrandecía cada saludo haciendo esta situación más intensa, remarcando la necesidad de saludarse, la importancia de cada uno, el afecto compartido. Con el tiempo los niños mantenían ya ellos solos este saludo aunque la profesora andamiara menos. De la misma manera saludarse en la asamblea, recoger todos juntos, agradecer la fruta traída, ayudar a los amigos a ponerse los abrigos eran momentos en los que las profesoras hacían esfuerzos por fijar conductas cargándolos de emoción y sentido.

4.2.3. La flexibilidad y el ajuste a las necesidades. Una estructura temporal bien diseñada en base a la experiencia y a la reflexión, puesta a prueba y adaptada al grupo era fundamental para sostener las relaciones y los aprendizajes. Sin embargo, la

tarea de contención de la estructura no terminaba ahí, debía además ser flexible. La flexibilidad de la estructura temporal era necesaria para facilitar la regulación y dar cabida a los imprevistos. Las maestras estaban atentas a la fluctuación de los tiempos de atención, y las necesidades situacionales y ajustaban los tiempos a ello. Si un día el juego libre estaba siendo muy productivo y detenerlo a las diez iba suponer cortar el proceso de aprendizaje de algunos niños, las maestras podían decidir alargar este momento y reducir la asamblea. Ser flexible con el tiempo era fundamental para aprovechar las oportunidades de aprendizaje emocional que ofrece el aula. De cierta manera los conflictos, accidentes u otros imprevistos no eran programables, pero ellas tenían claro que sucederían y se mostraban flexibles cuando esto sucedía para poder aprovechar la oportunidad de aprendizaje que brindaban.

Se tenía además en cuenta las necesidades de los niños. Si un día no podían salir al patio se intentaba introducir alguna actividad con un componente motriz y en ocasiones la maestra directamente les dejaba elegir qué querían hacer como hace María después de esta asamblea: “Les deja elegir qué quieren hacer tras la asamblea: Bailan” (Cuaderno de campo María, 12-1-2012)

4.2.4. Reducción de las esperas. Otra cuestión fundamental de la forma en la que gestionaban el tiempo las maestras era el esfuerzo por reducir las esperas. En muy pocas ocasiones se pedía a los niños que formaran fila y esperaran. Se evitaba en la medida de lo posible el bloquear a todo el grupo hasta que el último acabara y luego pasar en bloque a la siguiente actividad. En lugar de eso, se facilitaba que el que hubiera terminado fuera pasando a lo siguiente de manera que lavar el cuenco de la fruta en una única pila, ponerse el abrigo en un pasillo estrecho... no fuera una auténtica batalla. De esta manera las transiciones resultaban tranquilas y sin presiones como anoto en el cuaderno de campo:

El que termina va pasando a lo siguiente (El que come la fruta lava el cuenco, luego va a por su abrigo...), cada uno se regula, se evitan las esperas, colas y por tanto conflictos y problemas de conducta (Cuaderno de Campo María, 13-1-2012).

Con esta estrategia estaban ayudando a los niños a que pudieran autorregularse facilitando una situación manejable y adaptada a su capacidad de resolución. No era lo mismo esperar dos turnos en la cola de lavar el cuenco que veinticinco, situación en la

que las probabilidades de empujón aumentaban. También era diferente estar en el baño con otros tres compañeros que en un baño lleno de niños donde la broma con el agua era más probable. La idea no era huir del conflicto a toda costa, sino que los conflictos o problemas que surgieran en esos momentos fueran los que los niños pudieran resolver de acuerdo a su capacidad como comento con María en esta devolución:

Entrevistadora: Hay situaciones, las esperas... que superan a los niños y ahí no se les puede pedir que pongan en marcha la habilidad. Y cuando no hay conflictos puede ser porque no hay interacción o porque los niños ya tienen capacidad de ir resolviendo. La convivencia implica que haya conflictos (Devolución María 4 años).

Un momento que era especialmente complicado para lograr esta reducción de las esperas, era tras la asamblea al ser una actividad que terminaban todos a la vez. Las maestras en ese caso ofrecían una actividad paralela como leer cuentos, de manera que aquellos niños que les apeteciera pudieran entretenerse un rato e ir terminando entonces secuencialmente para ir de pocos en pocos al baño como explica Carmen:

[Está hablando de estrategias que ha usado para rebajar su estrés en el momento de la fruta y el aseo] Pues he ido probando diferentes tácticas, he ido probando diferentes formas de hacer, por ejemplo uno de los momentos, bueno ya lo verás, cuando nos lavamos las manos y venimos a comer la fruta, nos sentamos a comer la fruta. Entonces el encargado, el frutero es el primero que se lava las manos, de los primeritos que va y empieza a repartir los cuencos y la verdad es que me sirvió muchísimo el decir “Bueno ahora unos poquitos se quedan viendo cuentos y otros poquitos nos vamos a lavar las manos” Porque yo dije me tengo que organizar y oye por... no sé cómo llamarlo, por arte de magia más o menos la mitad, no sé por qué, pero era como automático hay algunos que querían irse pues perfecto. Entonces los que iban los primeros pues se iban sentando en la mesa y yo ya venía a buscar a los otros “Venga guardamos los cuentos, venga vamos al baño” y eso sigue funcionando así (Devolución Carmen 3 años).

Más adelante, en cursos posteriores, al tener más capacidad de regulación los niños y mayor autonomía, se hacían pequeños grupos para ir al baño (ya estaba fuera de la clase) El resto del grupo mientras tanto charlaban unos con otros tranquilos al tener ya más capacidad para la espera calmada.

5. Normas

Las normas eran otro organizador que conformaba la estructura de las clases. Estas eran las lógicas y necesarias para la convivencia. Las maestras trataban de que las normas surgieran a raíz de las necesidades y conflictos del grupo, de manera que

estuvieran sustentadas por razones de peso como facilitar la integridad de cada uno y las relaciones entre todos. El grupo las acordaba y eran públicas. En ocasiones se exponían en un mural y en otras simplemente formaban parte del conjunto de discursos del grupo. Cuando se aplicaban se apelaba a las razones que hacían necesaria la norma.

Las normas básicas tenían relación con el respeto a los demás, el cuidado de los materiales, el mantenimiento del clima del aula, la prevención de accidentes, ... Entre estas había una norma que se hacía explícita y que resultaba espacialmente interesante a la hora de analizar la esfera emocional del aula. Esta norma daba permiso para expresar las emociones, incluida la pena y el enfado. En este sentido la norma actuaba contradiciendo en parte lo que es habitual en nuestra cultura, el acallar el llanto, el minimizar y disimular las emociones permitiendo de esta manera que afloraran para poder trabajar sobre ellas.

5.1. Necesarias y razonables para la vida en común

Las normas iban apareciendo según surgía la necesidad. No se podía correr porque era peligroso ya que alguien se había caído y hecho daño. Había que ser ordenados porque las cosas se perdían y ya no podían jugar... En este ejemplo vemos como María repasa las razones que llevan a la norma de recoger y la hacen necesaria para facilitar la vida en común:

[Han recogido poco y hablan sobre la necesidad de recoger en la asamblea]

María: Bueno, a ver, antes de empezar quiero saber qué ha pasado esta mañana a la hora de recoger. ¿Ha pasado algo?... (coge el bolso y lo coloca encima de sus rodillas) [...]

Alma: Que...que hemos recogido mal (Volumen muy bajo de voz, dirigiéndose a María)

María: ¿Qué habéis recogido muy mal? ¿Eso qué quiere decir?

Gonzalo: Que el bolso está lleno de fruta.

María: Por ejemplo... fíjate, no solamente lleno de fruta, ¿Esto tiene que estar dentro del bolso?

Voces: [...]

María: ¿Por qué?

Gonzalo: Es para poner las frutas en el plato.

María: Claro, y además se pueden romper, ¿no? Mira (María vuelca el bolso y empiezan a salir comida de juguete)

Voz: Aalaa

María: Mira, veis (coge en un su mano una de las piezas), nos faltaba un vasito y nos falta, nos sigue faltando un bote... Cuando María dice que es hora de dejar de jugar,

dejamos de jugar (dirigiéndose a las niñas sentadas a su derecha) y nos ponemos a recoger. Porque luego cuando volvemos a jugar otro día, tenemos todos los vasos, tenemos todas las tacitas, tenemos todas la comiditas... si no (mirando al suelo donde están las piezas), no la encontraríamos, ¿No os parece?

María: ¿No os gusta recoger?...

Voces: Sí (murmurando)

María: ¿Sí? Entonces, ¿qué pasa? A ti no te gusta recoger (dirigiéndose a las niñas de su derecha y negando con la cabeza)

Nadia: Ni a mí.

María: Y a ti tampoco te gusta, ¿verdad?

Voces: Ni a mí, ni a mí

María: Ah, o sea que no os gusta. No os gusta recoger, os gusta jugar pero no os gusta recoger, ¿no? Entonces, ¿qué hacemos? ...

Voces: [...]

María: ¿Qué podemos hacer?

Voces: [...]

Nadia: Pues cuando queramos recoger pues recogemos

María: ¿Y cuando no queréis?

Nadia: Pues no

María: Ah, vale, y dejamos toda la ropa tirada, metida dentro de una caja, todo mezclado...

Gala: (Levanta la mano) Yo tengo una idea.

María: Ah, ¿tú tienes una idea?

Gala: Le pedimos a otro amigo ayuda

María: ¡Ah!, (señalando a Gala), ¿qué os parece la idea de Gala? (señalando a Gala) Es que esa idea está muy bien porque hay veces que es verdad que, a que a veces es muy difícil colgar un traje en una percha ¡claro! O es muy difícil guardar las fichas de un juego dentro de una caja, pero si le pido ayuda a un amigo o una amiga, ¿Es mejor?

Voces: Sí.

Nadia: (levantando el dedo) María yo tengo una idea.

María: Sí

Nadia: Es que cada uno, puede, puede cuando están jugando puede recoger todo el rato.

María: Claro, es que esa es la idea, si yo estoy jugando en el rincón de la casita, tengo que recoger el rincón de la casita. Si luego me voy a jugar al arenero, antes de irme tengo que dejar recogido.

Voces: [...]

María: Oye y una cosa que he visto hoy en la casita que os lo he dicho, que a veces hay en el suelo fruta, las instrumentos de los médicos, la ropa de los bebés... ¿hace falta que esté tirado por el suelo?

Voces: Noo

María: ¿Por qué? ¿Por qué pensáis que es malo que esté tirado por el suelo?

Nadia: Porque cuando andamos se puede romper.

María: Claro.

Voz: Y se puede estropear.

María: Claro.

Voces: [...]

Sofía: (levantando la mano) Y también te puedes tropezar

María: Claro. Por dos cosas; una porque os podéis tropezar y haceros daño y otra porque se rompen.

Voces: [...]

María: Claro.

Gonzalo: Y una por caerse.

María: Claro, entonces por eso tenemos una mesa, para poner la comidita encima de la mesa, tenemos unas camitas (dirigiéndose a su derecha), ¿No? Y además es que lo hacíais fenomenal, los muñecos los vestíais y los acostabais en la cuna. Ahora dejáis a los muñecos sin vestir, ¿Qué pasa? (apoya la cabeza sobre su mano) ¿Por qué será todo eso?

Gala: Porque estamos un poco cansados (Transcripción Vídeo María, 8-5-2012).

5.2. Acordadas por el grupo

Las normas eran acordadas en grupos según surgía la necesidad. Los niños pensaban sobre qué uso darle a las cosas, donde colocarlas, las consecuencias de un mal uso... Con el tiempo se veía que los grupos eran cada vez más hábiles poniendo normas y necesitaban menos intervención del adulto. En este ejemplo vemos como el grupo de María acuerda normas en la asamblea sobre el cuidado de la tortuga que ha traído Darío:

María: Oye, y ¿cómo podemos hacer para darle de comer, cada día uno...? ¿Cómo podemos hacer? ¿Qué se te ocurre? (dirigiéndose a Darío)

Darío: Cada día... Yo voy a ir un día a mi casa, a una tienda y compro una cajita de comida de tortuga y la traigo.

María: Vale, y ¿te parece que cada día el encargado...? ¿Por qué se le pone mucha comida?

Darío: No, se echa poca.

María: ¿Te parece que al encargado o encargada tú le ayudes a ponerle la comida?

Darío: Eh, sí.

[Hablan de cómo cambiarle el agua]

Alma: Pero la tortuguita la cogemos con la mano.

María: Ah, ¿Todo el mundo puede coger la tortuga?

Darío: (Con cara de preocupación) No, no hay que cogerla...

Alma: Pero cuando haya que echar el agua hay que cogerla.

María: Ah, cuando vayamos a cambiar el agua, la podemos coger. [...]

Gala: (se pone a cuatro patas y se señala la espalda) Pero porque se le rompe el caparazón si la cogemos mucho.

María: ¡Oohh! (cara de pena)

Darío: Y si se cae al suelo, ¿sabes qué hace? Romperse otra vez, ¡rompérsela!

María: Claro, entonces, ¿qué hacemos? Podemos verla, ¿verdad? Pero no la estamos tocando todo el rato, que se asusta.

Darío: Sí y mete su cabecita.

María: Oye, y ¿Qué sitio te parece bueno para poner a la tortuga?

Darío: ¿En la mesita de estación?

María: ¿Os parece que es un buen sitio? A mí también me parece que es un buen sitio.

Voz: Ponle la tapa, si no se cae.

María: No, si le ponemos la tapa, ¿qué le pasará?

Voz: Que se ahoga y no puede respirar.

María: Claro, se ahoga, entonces no la tapamos, ¿verdad que no?

Darío: Para que respire un poquito.

María: Muy bien. Oye, chicos y chicas, ¿qué le decimos a Darío?

Voces: (empiezan a aplaudir) Gracias

María: (sonriendo) ¡Gracias, Darío! Muchas gracias, amigo. Ha pensado en todos, eh, y en todas. Muchas gracias, Darío. ¡Qué buen amigo!

Voz: Muchas gracias, Darío

María: Muchas gracias (Transcripción vídeo María, 25-04-12)

El acordar normas se consideraba un aprendizaje más de la convivencia en grupo y se le daba valor. Para que el grupo tuviera opciones de practicar había que evitar que el adulto pusiera las normas a todo de manera que no pudieran surgir conflictos. Permitir ciertas conductas propiciaba que surgieran conflictos que requirieran la regulación del grupo a través de una norma, como cuenta María cuando habla de los objetos que traen de casa:

María: Para mí está clarísimo. Una forma de evitar el conflicto por las cosas de casa es que no traigan cosas de casa.

Entrevistador: Claro pero te estás perdiendo la oportunidad.

María: ¡Claro! La otra es vale traigo, facilito por un tiempo un espacio para dejarlo cuando no se puede jugar porque hay que estar haciendo otras cosas. Un aprender a bueno hay problemas con tal, pues fulanito no podrá traerlo. Has generado unas normas que ellos ven que tiene sentido, no son normas arbitrarias que ya están puestas, sino que las vas poniendo “¿Ahora qué hacemos? Todo el rato enfadados tal” Se vuelve a pactar y yo noto que ellos entienden. (Devolución María 4 años).

La norma, para ser eficaz, debía ser conocida por todos. Las profesoras actuaban recordándolas con insistencia y en ocasiones hacían carteles en las que reflejaban las normas básicas de convivencia, como en este caso en el que los niños han hecho un panel de normas sobre el respeto:

[En la asamblea María enseña el panel de normas que hicieron ayer]

María: Mirad que bonito eso que lo hicimos ayer (señala un cartel que hay en la pared). ¿Qué es eso que estuvimos haciendo ayer? Que lo llenamos de corazones y de estrellas, ¿qué es?

Voz: Fotos [También tiene fotos tuyas]

María: ¿Qué es lo que está escrito ahí?

Voz: Para cuidarnos mucho.

María: Ah, para estar más contentos, para estar más contentos en el cole, ¿os acordáis? (sonríe) Y ayer lo pusimos precioso. ¿Qué es lo que decía ahí? ¿Quién se acuerda que ponía ahí?

Voz: Darse la mano

María: (sonríe) Ah, nos tratamos, ¿cómo?

Voces: Bien (Transcripción vídeo María, 25-04-12).

Los niños cuando surgían nuevas normas en ocasiones reproducían el proceso que había hecho el adulto, como ocurrió con Ignacio en cuatro años cuando hizo de motu propio un cartel para la norma de no traer chuches en los bolsillos. María en este caso actúa facilitando las copias y permitiéndole hacer la norma pública en la asamblea como se ve en la descripción:

[Durante la asamblea Ignacio muestra una hoja con normas que ha hecho, las hace públicas y le da una copia a cada compañero]

María: (Sentada en su silla, señalando una copia de las normas) Ha hecho unas normas, al cole no se traen chuches, ¿esto qué es? (dirigiéndose a Ignacio, que está de pie enfrente de ella)

Ignacio: Mmm, una “X” para que no traigamos chuches

María: No traemos chuches, y ¿esto qué es? (señalando de nuevo la hoja) ¿no traemos qué? ¿Esto qué es?

Ignacio: Es un caramelo que está dentro de un papel

María: Tampoco

Ignacio: (niega con la cabeza)

[...]

María: Ah, bueno, es interesante, ¿no? Y ha pedido ayuda a para poner vuestros nombres (María le ha hecho 25 copias) y os lo quiere repartir, ¿vale? Pues ala (Transcripción Video María, 06-11-12).

5.3. Aplicadas desde la comprensión y la empatía

Una vez que las normas eran acordadas y conocidas por todos se pedía su cumplimiento con educación y buenas formas. Las maestras usaban con frecuencia el modelado y el refuerzo para facilitar su cumplimiento como vemos que hace María en esta recogida:

Forma de pedir que guarden: a guardar cada cosa en su lugar (rutina). Vamos a recoger, voy a ayudaros (se incluye, se ofrece). Estamos recogiendo ¿Nos ayudáis por favor? ¿Lo vas a guardar? ¡Fenomenal! (mensajes positivos). Muestra una forma de

relacionarse con el grupo, una forma de gestionar (Cuaderno de campo María, 13-1-2012).

Las maestras recordaban las normas apelando a las razones que las sustentaban y los acuerdos como recojo que hace María: “Recuerda normas: en individual, por grupitos recordando acuerdos, dando razones, en voz baja (Cuaderno de campo María, 12-1-2012). También se usaba con frecuencia la empatía hace en este otro caso: “Durante el juego libre vuelve a insistir con el volumen ‘¡Que no gritéis!’ Grita ella ‘¿Os gusta que os hable así?’ (Cuaderno de campo María, 11-11-2013).

En los casos en los que era posible se ofrecía una conducta alternativa, como hace en este caso Carmen: “[Martín Empuja a Ian mientras esperan a lavar el cuenco tras comer la fruta] Carmen dice ‘No puedes empujar, si quieres decirle algo le llamas’ (Cuaderno de campo Carmen, 20-3-2012). Cuando no era posible una conducta alternativa para esa necesidad en ese momento se recordaba cuando iban a poder hacer aquello que parecían necesitar, como hace María en esta ocasión:

María a algunos que corren “Eh, los que corren en la clase, venid aquí, no se corre en la clase por favor” .No paran de correr “¡Basta!” Paran. María se pone seria. “Ahora vais a correr en el patio, venga a lavarse y a sentarse” “Juanjo pórtate como un niño mayor” (Cuaderno de Campo María, 22-2-2012).

Cuando era posible, las maestras permitían y fomentaban que fueran los iguales los que las recordaran usando de cierta manera la propia presión del grupo para su cumplimiento. En ocasiones recibir la norma de un igual resultaba más efectivo y a su vez la maestra iba cediendo el control del mantenimiento de las normas. En esta escena vemos como María anima a Nuria a ser ella la que recuerde la norma:

[Durante la recogida tras el juego libre] María se acerca a los de la alfombra y les recuerda que hay que recoger.

Nuria: Están haciendo un desastre.

María: Mirad chicos lo que dice Nuria (la señala)

Nuria: Primero saca uno y luego otro [Se refiere a los juegos]

María: Claro cuidamos de las cosas.

Nuria: Si queréis jugar con esto guardad esto (mirando a los compañeros)

Gabriel tira animales al suelo

María: Mira Gabriel, te va a decir Nuria que tienes que hacer con eso.

Nuria: Tienes que guardarlo.

María: Busca la caja de los animales.

Elvira: Gabriel está aquí (Cuaderno de campo María, 20-9-12).

5.4. Afectos: está permitida la expresión emocional

La estructura normativa de la clase actuaba como elemento regulador de las relaciones entre los niños, del cuidado de las cosas, y las formas de estar en cada momento. Funcionaban estableciendo límites y conteniendo a los niños, pero también permitiendo y fomentando ciertas conductas. En este sentido, resultaba especialmente interesante la norma en relación a la expresión de las emociones. Las profesoras hacían explícito una y otra vez que estaba permitido contar como uno se sentía, que se podía reír y también llorar. Ellas mismas modelaban la expresión abierta de emociones y fomentaban la expresión en los niños de manera que se desplegaba un campo de posibilidades precioso para el trabajo de la emocionalidad con los niños.

La oferta de la expresión de emociones se hacía en ocasiones de manera individual en momentos como la acogida, el ratito más de la asamblea o el juego libre, como ocurre en este caso en una acogida de María:

Conversación de María con Elvira. María se sienta a su lado

María: ¿Me puedes contar porque tienes tanta pena? Puedes llorar (espera). Cuando quieras me lo cuentas (la abraza y llama a Ignacio). Ignacio está Elvira triste por si le puedes decir algo [Son muy amigos]

Ignacio: (Ignacio se acerca, mira preocupado y dice) No sé.

Se va y Elvira se queda abrazada a María (Cuaderno de campo María, 20-9-12).

Otras veces se hacía de manera grupal y el momento por excelencia para hacer esto era la asamblea. Muchas veces los niños conocedores de esta posibilidad, levantaban la mano y expresaban la preocupación por la operación de sus padres, la alegría de montar en bici sin ruedines, la pena por no ver a un amigo... Las profesoras invitaban con frecuencia a los niños a expresarse siempre con respeto como hace en este caso María:

[En la asamblea] Después de escuchar a Gala interviene María preguntando al niño que está al lado que está sentado con los brazos abrazando las piernas dobladas y expresión seria.

María: Oye Raúl ¿Estás bien? (pausa se vuelve al grupo) ¿Cómo le veis la cara a Raúl?

Voces: Seria.

María: Está serio ¿o qué?

Voces: Como triste. (Los niños se asoman a verle la cara y la expresión del grupo cambia a grave)

María: Pues Raúl tienes la cara entre serio y triste ¿tienes algún problema? (Niega con la cabeza el grupo mira a María).

María: ¿No quieres contarnos nada? ¿Seguro? (voz comprensiva) ¿Estás bien? ¿Hay alguna cosa que te preocupe que quieras compartir?

Voces: A lo mejor le duele algo.

María: ¿A lo mejor te duele algo? ¿Hay alguna tristeza?

Eric: ¿Hay alguna sorpresa?

Gala: Pero porqué todos nos reímos menos él

María: Es verdad es que yo llevo varios días que te noto un poco serio, no sé si serio o triste, estoy un poco preocupada.

Nadia: Hay muchos días que Raúl está así (pone cara triste)

María: ¿También te has dado cuenta?

Nadia: Y nosotros así (se pone los dedos forzando una sonrisa)

María: Es normal que nos preocupemos porque como te queremos.

Alma: ¡Y Mucho!

Amets: ¡Yo soy tu amigo!

Eric: Y más y más y más

María se vuelve y me mira con complicidad, se vuelve hacia el grupo.

María: Y yo soy tu maestra (dice con tono convincente) O sea que estamos aquí ¿para qué estamos aquí? Para ayudarnos ¿no? Tu sabes que si nos lo quieres contar te vamos a escuchar ¿Lo sabes? (Raúl asiente) Entonces ¿seguimos? ¿Quién quiere hablar que no ha podido hablar esta mañana? [Continúa la asamblea] (Transcripción vídeo asamblea 5 años)

6. Discursos

Los discursos eran expresiones verbales que usaban las maestras habitualmente en el aula y que formaban parte de alguna manera de su estructura. Eran frases que usaban repetidamente unidas a los rituales o a los hitos temporales. Estas frases transportaban las normas y valores de la clase. Hablaban de lo que se esperaba de ellos en esa clase, de la deseabilidad de la maestra. Tenían que ver con la identidad, con el cómo eran en ese grupo. Expresaban lo aceptado en grupo, el cómo debían estar en esa colectividad: nos cuidamos, somos diferentes, somos amigos, disfrutamos lo que hacemos, tratamos las cosas con delicadeza...

6.1. Está permitido expresar emociones

La expresión de emociones estaba permitida expresamente por las maestras. En el día a día ellas usaban expresiones para hacer entender a los niños que podían

expresarse y que era deseable que lo hicieran. “¿Cómo estás?” “¿Cómo lo pasaste?” y “¿Cómo te sentiste?” Eran preguntas que usaban muy frecuentemente. También se fomentaba la expresión de emociones negativas diciendo “¿Te pasa algo?” y “Se puede llorar”. Con frecuencia en la asamblea la maestra decía “Nos lo puedes contar” presentando al grupo como confiable. La expresión emocional se fomentaba ampliamente tanto en las emociones positivas como en negativas, no obstante se respetaba si el niño quería o no compartir cómo se sentía, como vemos que hace María en esta ocasión:

[Durante la asamblea, María aprovecha que sabe (gracias al intercambio de información en la acogida) que el abuelo de Darío ha fallecido para ofrecerle la palabra]

María: Darío ¿Cómo estás?

Darío: Bien

María: Podemos estar mal también (Espera y como Darío no contesta ofrece la palabra a otro niño) (Cuaderno campo María, 12-2-2012).

La expresión emocional se permitía y fomentaba pero también tenía un límite, los niños no podían no parar de llorar o de reír en todo momento, las maestras contenían también estas emociones como vemos que hace María en este caso:

[Durante el juego libre] Gala llora, María le pide que se tranquilice que si está nerviosa que se vaya al sillón. [Es una niña que a veces llega a clase con cierta ansiedad]

[Durante la Asamblea]

María: Unos están contentos, otros no, ahora hablamos, tenemos que poder hablar de cómo estamos.

Gala: No hay que llorar.

María: Se puede llorar, pero que le pasa a los amigos, se ponen tristes, hay que cuidar a los amigos (Cuaderno de campo María 1-2-2012).

6.2. Nos cuidamos, la maestra nos cuida y cuidamos a los demás

El papel de la maestra como adulto confiable y fuente de seguridad se hacía llegar insistentemente a los niños con expresiones relacionadas con el cuidado como hace María en esta ocasión:

María recuerda “Cuando nos sentimos mal se lo tenemos que decir a María, María está aquí para cuidarnos” (cuidado del que habla María, seguridad de que la maestra te cuida) Valeria ha estado mala, levanta la mano y no cuenta nada María le ofrece unos mimos. Valeria se levanta en la asamblea y acepta los mimos de María y se abrazan (Cuaderno de campo María, 30-1-2012).

El grupo de niños se ofrecía también con frecuencia como fuente de ayuda como anoto en mi cuaderno de campo: “Se fomentan las conductas de ayuda. María anima a los niños a pedir ayuda a los compañeros que saben abrocharse” (Cuaderno de Campo María, 13-1-2012). Durante el juego libre y los momentos de autonomía las maestras recordaban que si no podían hacer algo solos debían pedir ayuda. También se ofrecía la ayuda del grupo en la asamblea cuando alguien exponía algún problema “¿Te podemos ayudar?” y se le ofrecían abrazos si estaba triste. Se hacía hincapié en que era labor de todos cuidarse unos a otros con expresiones como “Nos cuidamos” “Cuidamos a los demás”.

6.3. Somos diferentes, nos respetamos, cada uno lo hace como sabe o como puede.

La forma de trabajar de las maestras respetando la individualidad, los diferentes ritmos e intereses era soportada y apoyada con un discurso claro “Cada uno lo hace como sabe y como puede” De esta manera se hacía entender a los niños que cada uno lo hacía de la mejor manera posible dentro de su capacidad y por tanto no había lugar para la comparación o la burla, como vemos que advierte María en esta interacción:

María: ¿Qué nos quieres presentar Elvira?

Elvira: Es una tarjeta de mi cumpleaños (muestra la tarjeta)

María: ¿Quién te la hizo?

Elvira: Papá, mamá y mis hermanos

María: ¿Qué te han escrito se puede leer?

Voz: Hay una cosa que no se puede leer

Ríen

Alma: Porque lo ha escrito Linda [La hermana pequeña]

María: Bueno, pero no es para reírse, cada uno lo hace como sabe ¡Tiene tres años!
(Transcripción vídeo María, 3-2-2014).

Esta naturalidad con la que se vivían los diferentes ritmos permitía a las maestras usar a los iguales para explicar juegos o tareas a los demás con las ventajas que esto tenía para el aprendizaje y para la disponibilidad del adulto como se aprecia en esta descripción:

Aprendizaje entre iguales (permite seguir estando disponible). Gala quiere hacer su letra. María se dirige a Alma que ya la ha hecho “Alma le explicas tu a Gala cómo se hace lo de la letra, no se lo enseñes, explícaselo que es más difícil” (Cuaderno de campo María, 10-10-2012).

Las profesoras ponían mucho el acento en la individualidad, en el interés por la diferencia. En hacer las cosas verdaderamente cada uno a su manera, según sus gustos e intereses como vemos que invita a hacer María a los niños mientras bailan: “Y ahora, al que le quede energía (pone otra canción) ¡Cada uno como sabe, como quiere, como le gusta! (empieza a bailar)” (Transcripción video María, 12-1-2012). Efectivamente dentro de la diversidad y la diferencia a veces había que hacer correcciones. En esos casos se educaba a los niños a decir y pedir las cosas con respeto, como hace María en esta ocasión:

[Durante la asamblea] Lidia presentando la fruta.

María: Muy bien Lidia ¿Quieres enseñar la ficha?

Araceli: (Sonríe con la hoja entre sus manos)

María: A ver que os la quiere enseñar, ¿Qué les cuentas?

Voz: La ha puesto al revés

Alma: ¡Al revés, Lidia! ¡Así! (haciendo el gesto con la mano)

María: Oye, ¿Se lo decimos con cariño? (Transcripción Vídeo María, 16-04-13).

6.4. Nos queremos, somos amigos, nos echamos de menos

Las maestras daban valor a la amistad. Era una de las fuentes de placer y bienestar relacionadas con la pertenencia al grupo y un elemento fundamental que aportaba la escuela como contexto de socialización. Eran conocedoras de que a estas edades es importante ya sentir que uno tiene amigos y ayudaban a los niños a darse cuenta de ello como hace María en esta intervención:

[En la asamblea hablan de las vacaciones]

María: ¿Querías venir al cole? ¿Y a ti por qué te gusta tanto venir al cole?

Bosco: (no se oye)

María: ¿Pero qué es lo que te gusta de venir al cole?

Bosco: (en voz muy baja) Jugar

María: ¡Ah!

Voz: Y los amigos

María: ¿Y los amigos?

Bosco: También estar con Darío.

Darío: ¡Porque es mi amigo!

María: ¡Eso es lo que te gusta!

Bosco: (asiente con la cabeza)

María: Vale, ¿nos quieres contar algo más, Bosco? (Trascripción vídeo María, 25-04-12).

Por ello las maestras empleaban discursos dirigidos a ayudar a los niños a ser conscientes de esta amistad y a reforzar las muestras de cariño en el grupo. En el curso de tres años estos discursos eran en cierta manera prestados. Aunque quizá no fueran tan amigos la maestra les hacía ver que si lo eran, como hace María en esta ocasión:

[Durante la asamblea] Jose trae a clase unas águilas de papel para sus compañeros. Después de enseñarlas, María sugiere a los compañeros que le den gracias a Jose

María: oye, ¿qué le podemos decir a Jose, chicos? (coge a Jose del brazo y lo pone mirando al resto de la clase)

Voces: Gracias (empiezan a aplaudir)

María: Oye, es un buen amigo, eh, que se ha acordado de nosotros. Pues luego, pido yo ayuda y colgamos (Transcripción Vídeo María, 13-11-12).

Más adelante se veían claros lazos de amistad y cariño dentro del grupo.

A la hora de pasar lista en la asamblea la importancia de cada uno en el grupo y el afecto que el grupo sentía por él eran apoyadas durante la asamblea con el discurso de “¿Quién falta?” “¿O a quién echáis de menos?”. Son expresiones que dan más importancia al vínculo con el componente del grupo ausente que si las profesoras dijeran “¿A quién ponemos en la casita?” o “¿Quién no ha venido?”. Cuando algún niño estaba enfermo y faltaba varios días el día que volvía el grupo le acogía en la asamblea con un saludo especial para él. Este discurso también aparecía con los niños que cambiaban de colegio y que eran extrañados por sus amigos más íntimos como sucede en esta ocasión: “Bosco le hace una carta a su amigo Darío que se ha cambiado de colegio. María le besa, le explica cómo poner su dirección ‘¿Le echas de menos?’” (Cuaderno de campo Maria, 22-1-2013).

En general, se compartía en las clases cierto discurso en torno al amor. Decir las cosas con amor era un discurso presente en las aulas, como vemos en este caso: “[Durante la asamblea] Hablan del día de los enamorados como “Día del amor” María resalta que hoy es ‘buen día para decirse cosas con amor’” (Cuaderno de campo María, 14-2-2012). No había pudor en decir palabras como amor, cariño, te quiero, amigo. De hecho tenían estas palabras en tarjetas para escribírselas a sus amigos en cartas y dejárselas en su casillero a modo correo interno. También la maestra usaba estas palabras con los niños con normalidad como hace María en esta asamblea:

[Hablan con Elvira de por qué le duele la tripa cuando viene al cole]

Elvira: Hace más calor en casa.

María: ¿Te gustaría quedarte en casita? ¿Aquí estás bien Elvira?

Elvira: No mucho.

María: Tienes aquí unos amigos que te quieren.

Elvira: Sí.

María: Y una profe que te quiere.

Elvira: Sí.

María: ¿Te dan ganas de llorar? Los amigos te quieren, puedes estar triste pero a los amigos nos gusta verte contenta.

Ignacio [es su amigo íntimo]: Dice que necesita calor.

María: Yo creo que necesita calorcito de besos y abrazos. Quédate un poco más cerca que yo te doy calor.

Alma: El radiador también.

María: Pero es distinto el calor del radiador (Cuaderno de campo María, 8-6-2012)

Cuando había que hacer una despedida de alguien se preparaba en grupo, se expresaban los sentimientos que surgían y se hacía un detalle colectivo para el recuerdo, como vemos en este caso cuando se despiden de una persona que ha estado de prácticas conmigo:

[El último día que está Miriam] María pregunta que pueden decir para despedirse de Miriam.

Voces: ¡Que lo pases muy bien! ¡Que se acuerde de nosotros! ¡Que nos quiere mucho!

María: Le estamos diciendo palabras a Miriam para que se las quede en su corazón y en su cabeza. ¿Os da un poquito de pena?

Voces: Sí.

Se hacen una foto con Marina para regalársela (Cuaderno de campo María, 12-2-2012).

6.5. Agradecemos

En esta intención que tenían las maestras de crear un clima de bienestar, resultaba importante fijar la atención en lo que hacía cada uno por el grupo y de esta manera hacerlo público a través del reconocimiento. Era frecuente que las maestras modelaran el agradecimiento público e invitaran a los niños a agradecer el esfuerzo que hacían por ellos los compañeros como vemos que hace María en esta ocasión en la que Ignacio había estado preparando una hoja de normas para cada uno:

[Durante la asamblea Ignacio ha repartido a cada uno una hoja con normas]

María: A lo mejor le tenéis que decir algo a Ignacio, ¿no? Por daros la hoja

Voz: ¡Gracias!

María: Que ha trabajado... (Ha estado poniendo los nombres de todos) (Transcripción vídeo María, 6-11-12)

6.6. Tratamos las cosas con delicadeza

Además del respeto por los compañeros se pedía respeto por el espacio y los objetos compartidos. Para ella las maestras pedían a los niños que trataran las cosas con cuidado, “con delicadeza”. Ellos mismos se recordaban unos a otros que las cosas había que tratarlas con delicadeza como vemos que hacen en esta asamblea:

[Bosco ha traído un caballo de madera para compartir]

María: Tenemos que pensar entre todos y todas donde lo podemos poner.

Voces: En

María: A ver el frutero tiene una idea

Juanjo (es el frutero): Ponerlo donde los Caballos y si alguien quiere jugar con él se lo pedimos a Bosco.

Bosco: Pero si le golpeamos se rompe.

María: O sea que lo que nos estás diciendo es que tenemos que tratar las cosas cómo

Ignacio: Con cuidado

María: ¿Con cuidado? ¿Cómo es?

Voces: Delicadeza

María: ¡Con delicadeza!

Bosco: Porque es de madera. (Transcripción Vídeo María, 8-2-2012).

6.7. Disfrutamos de lo que hacemos

Las maestras procuraban transmitir a los niños un espíritu positivo, una actitud de disfrute de las cosas desde la calma, como vemos que hace María en esta intervención:

[En el momento de la fruta] Están haciendo mucho ruido mientras comen. María se acerca al aparato de música y dice “Pongo un poquito de música tranquila, relajante para disfrutar de la vida. ¡Disfruta de la fruta! Sonriente (Cuaderno de campo María, 11-11-2013).

Se invitaba a los niños a estar centrados y disfrutar lo que estaban haciendo como hace María en esta ocasión: “Se acerca dónde está Gina pintando ‘Pinta tranquila, disfruta cariño’ le dice” (Cuaderno de campo María, 3-2-2014).

También se daba importancia al placer que suponía hacer las cosas por voluntad propia y el darse valor a uno mismo, disfrutar de uno mismo, como se entrevé en esta intervención de María:

[Durante el juego libre] Sofía y Elia están pintando lo mismo en la mesa del escritor. María se acerca y le dice a Sofía “No pintes lo que pinta Elia, pinta lo tuyo” (con tono

de broma y señalándose el corazón) “Recuerda que lo importante es pintar lo que uno quiere” (Cuaderno de campo María, 11-11-2013).

El ambiente del aula estaba por tanto armado de discursos que vehiculaban una serie de ideas, valores, normas y expectativas del grupo. En estos discursos las palabras eran fundamentales pero también el tono. En ocasiones podían usarse los discursos pero la actitud corporal y el tono no decía lo mismo y en esos casos el poder del discurso se reducía ya que los niños se contagiaban de la emoción. Era fundamental que a lo largo del día las palabras de las maestras se acompañaran por una expresión corporal y tono acordes para tener toda su fuerza, como anoto en mi cuaderno de campo: “Carmen hoy pide a guardar con tono relajado, la emoción y las palabras son iguales. El grupo se pone a guardar. Guardan muy bien” (Cuaderno de campo Carmen 26-3-2012)

Los discursos tenían que llegar a cada uno y a todos. Durante todo el día los discursos estaban presentes en hitos temporales y rituales. Los discursos podían usarse en cualquier momento pero la frecuencia de cada uno en cada momento del día era diferente (Tabla 4) La asamblea era un momento excelente de empapar a todos con todos los discursos.

7. Actividades

Las maestras aprovechaban durante las actividades las situaciones que permitían explorar o regular emociones. Toda actividad, aunque no hubiera sido pensada para ello podía tener un componente emocional. En realidad era habitual que las actividades tuvieran casi siempre un trasfondo emocional, ya que se diseñaban para ser significativas y cercanas para los niños y esto se lograba haciendo que versaran sobre ellos y sus vidas. Además diseñaban específicamente algunas actividades para trabajar los afectos.

7.1. Se aprovecha el componente emocional de cada cosa ¿cómo te sientes?

En general las maestras aprovechaban cualquier ocasión para indagar sobre el mundo emocional. Cuando los niños contaban sus noticias o presentaban sus objetos importantes las preguntas llave eran “¿Cómo lo pasaste? ¿Cómo te sentiste?” De esta

Tabla 4

Discursos más frecuentes en cada momento del día

	ACOGIDA	JUEGO LIBRE	RECOGIDA	ASAMBLEA	ASEO/FRUTA	ABRIGOS
Está permitido expresar emociones	¿Cómo lo has pasado? ¿Cómo estás?	Resolución Conflicto (RC): ¿Cómo se siente?		¿Nos quieres contar algo? ¿Cómo estás?		
Nos cuidamos, la maestra nos cuida	Me lo puedes contar. Yo estoy aquí para cuidarte	RC: ¡No voy a permitir que hagas daño!/ Cuídale un ratito		¿Qué podemos hacer por ti? ¿Quieres un abrazo?		¿Si no podéis pedís ayuda a un amigo?
Somos diferentes nos respetamos		¡Cada uno escribe como sabe y como puede!		Os quiere contar una cosa ¡Escuchad por favor!		
Somos amigos		RC: Nos tratamos con cariño.	Si no puedo solo le pido ayuda a un amigo.	A quién echáis de menos.	Ha pensado en lo que os gusta ¡Que buen amigo!	¿Le has ayudado? ¡Qué buen amigo!
Agradecemos			¿Puedes colocar eso? ¡Gracias!	Mirad lo que ha traído ¿Qué le decimos?	¿Está rica la fruta que ha traído X? ¿Qué le decimos?	
Tratamos las cosas con delicadeza			Recogemos despacito ¡Con delicadeza!	¿Se ha roto? Tenemos que tratar las cosas con delicadeza	Colocad la fruta ¡Con delicadeza!	
Disfrutamos de lo que hacemos		Pintad tranquilos ¡Disfrutad!		¡Nos damos los buenos días con alegría!	¿Qué os parece? ¡Está deliciosa!	

manera las maestras fomentaban la expresión de emociones y su reconocimiento, como vemos que hace María durante esta asamblea:

María: ¿Has ido a ver a la abuela? ¿Cómo lo pasaste?
Jose: (asiente con la cabeza) Pues que por la tarde, mi abuela, vio un delfín muerto.
María: ¿Vio un delfín muerto? ¿Y tú?
Jose: (niega con la cabeza)
María: ¿Tú no lo viste? ¿Te lo contó la abuela?
Jose: (asiente con la cabeza)
María: y, y, y, y, qué pena, ¿no?
Jose: Sí (Transcripción vídeo María, 10-6-2012).

Si traían un cuento de su casa para compartir, las maestras no desperdiciaban la ocasión para modelar la expresión de emociones y fomentar la empatía, como vemos que hace María:

María cuenta el cuento que trae Nuria. Mientras lo cuenta pone voces de triste y caras y pregunta cómo están los personajes. Mientras lee Gala pone cara de verdadera tristeza y preocupación y cuando cambia el tono del cuento abre una gran sonrisa. Agradecen a Nuria compartir el cuento bonito (Cuaderno de campo María, 8-2-2012).

Indagar en las situaciones era una muestra de valentía por su parte ya que en ocasiones las conversaciones derivaban hacia temáticas comprometidas o complejas como ocurre en esta ocasión:

[Durante la asamblea Bosco está se acuerda de su abuelo y está triste, el otro día lo contó en la asamblea a raíz de ello Darío interviene]
Darío: Mi abuelo también se ha muerto.
María: Si el año pasado y cómo te sentiste.
Darío: Mal. Fui a su tumba, había muchas, le enterraron bajo el suelo, el cuerpo.
María: ¿Y la cabeza?
Darío: Está en el cielo.
Bosco: ¡Es mentira!
María: Y ¿cómo es?
Bosco: Todo está en la caja.
María: A lo mejor lo que quería decir es que todo el amor del abuelo está contigo está en el cielo.
Bosco: A enterrar a los abuelos no pueden ir los niños.
María: Los papás y mamás deciden.
Darío: Les hechas una flor y así les recuerdas.
María: Sí, hay gente que se acuerda y lleva flores y dibujos (Cuaderno campo María, 20-9-12)

7.2. Propuestas que animan a hablar, pintar y jugar en torno a aspectos emocionalmente relevantes

Era relativamente frecuente que las propuestas de actividad que hacían las maestras tuvieran detrás un componente emocional. Por ejemplo se pedían fotos de la familia para enseñárselas a los compañeros “Valeria presenta a su familia (espacio para las relaciones, para saber de dónde viene cada uno)” (Cuaderno de campo María, 15-1-2012). Se hacían tarjetas para los amigos o familiares “María dice ‘Vamos a hacer una tarjeta preciosa, algo que os salga del corazón, algo con amor. Y por detrás qué podíais poner’ Darío responde: ‘Amor, te quiero y mua’”(Transcripción vídeo María, Marzo 2013). Se hacía un dibujo con el compañero de autobús que hubieran elegido para la excursión “Hacen parejas para la excursión (van eligiéndose unos a otros y diciendo si están de acuerdo). Después de la asamblea se tienen que pintar en un papel junto con la pareja” (Cuaderno de campo María, 15-3-2012) Y otras muchas propuestas similares.

También se buscaban y leían cuentos específicos sobre situaciones exigentes emocionalmente que estuvieran viviendo los niños: duelo, celos, rabietas, divorcios... Como vemos que hace Carmen:

[Durante la asamblea está hablando de un cuento]

Carmen: El cuento de Roberto que tenía una rabieta ¿Os acordáis como se ponía Roberto? Con su cara toda ¿de qué color?

Voces: Roja

Carmen: Había tenido un mal día (Transcripción Vídeo Carmen, 8-6-2012)

Además las profesoras usaban su propia creatividad para disponer de narrativas que verdaderamente se ajustaran a lo que estaba viviendo el grupo, como hizo María en tres años con el cuento del osito que iba al cole y curiosamente le pasaba lo mismo que les estaba pasando a ellos:

[En la asamblea] Cuentan el cuento del osito que veían mucho en el periodo de adaptación (Que tomaba bibe en secreto, que se hacía caca en el calzoncillo...)

María: “Osito ha cumplido 4 años” “Osito ya no se hace caca” “Osito tiene muchos amigos en el cole” “Osito ¿tiene novia!” “¿Que ha aprendido a escribir su nombre!”

Voces: “Como yo”

María: “Que va a la sala” [A hacer psicomotricidad]

Grupo: ¡Como la nuestra!

María: “Que va a tener un hermano bebé y le da pelusa y se mete en la cuna” “Que se tira pedos” (Se tira uno para que lo oigan y todos ríen)

María: “Está preocupado por si con el bebé no le van a querer” ¿Qué pasa con tener un hermano bebé? (dice saliendo del cuento)

Aitor: Si te quieren los papás. Se hacen caca.

Elvira: Tira del pelo, muerde.

María: Decidle cosas que tranquilicen a osito (abrazando al osito) “Que los papás siempre te quieren aunque a veces se enfaden” (Cuaderno de campo María, 12-2-2012).

7.3. Bailes, canciones y juegos

Otros recursos que se usaban con frecuencia eran los bailes, canciones y juegos que servían para regular y cohesionar el grupo. Estas actividades, que ciertamente podían estar presentes en otras aulas de infantil, llevaban una reflexión profunda detrás dándoles así todo su sentido, como nos explica María:

Entrevistadora: Otro tema que le comenté a Nacho es que bailas mucho, prácticamente a diario.

María: Sí.

Entrevistadora: ¿Por qué?

María: Yo creo que bailar, la necesidad de moverse con la música y poder expresar. Luego las consignas, movernos juntos, la danza en comunidad, te coloca. La danza de meditación, la fuerza del grupo, lo que te aportan, lo que te apoya. Hay mucho placer corporal en el movimiento, yo creo que ofrecerles eso. Y a mí me gusta.

Entrevistadora: Yo he hecho psicomotricidad Aucouturier y allí el discurso es que moviendo el cuerpo se movilizan mucho las emociones, lo que uno es. Pero bueno que a mí me parece muy emocional y muy relacional. Esta visto el placer que les produce. En el momento del cambio de pareja el grito que pegan de placer es para grabarlo. A nivel relacional les das muchas oportunidades. Habría niños que quizá no se atreverían a tocar a otro y el entrar en contacto con otro porque el juego, el baile lo pide. Y es un encontrarse.

María: Bueno Ignacio y Claudia aún salen corriendo.

Entrevistadora: A veces bailan.

María: Si estoy yo por medio.

Entrevistadora: Pero luego tienen más fortaleza de la que parece.

María: Claudia ahora me habla ¡era muda!

(Ríen)

Entrevistadora: Ya he visto.

María: Yo intento que no se me note que me va a dar algo.

Entrevistadora: Luego todo el tema de la dinámica de grupo, de hacer algo juntos. Un baile de parejas yo tengo que leer sobre eso. De identidad de grupo y cuestión colectiva

María: Y de confianza. Todavía no saben pero cuando bailan en sintonía todos a la derecha, a la izquierda es un subidón.

Entrevistadora: Tú me dijiste un día, yo bailo mucho y bailo mucho al principio. Es algo que yo me llevo. Crea una forma de relacionarse especial. Ellos lo piden. Les dejas elegir “¿qué hacemos?” “¡Bailar!” Otra prueba de que les sienta bien es que salen del baile muy relajados, fluyen. A veces da miedo que con la música descontrolen.

María: Está canalizado

Entrevistadora: De la música salen muy bien. (Devolución María 3 años).

El hecho de que a las maestras les gustara cantar y bailar, era un elemento facilitador, ya que era una forma de compartir placer con los niños, de tener bienestar conjunto, como le reconozco en esta devolución a Carmen:

Yo me acuerdo cuando me hablabas del curso que dabas que les decías a las maestras “Yo les digo que hagan lo que más les guste” Está claro que a ti cantar le apasiona. Es un abanico de... Tienes unos niños cantores que dan ganas de venir a grabar las canciones, se las saben todas (Devolución Carmen 3 años).

7.4. Actividades específicas afectos

Además de aprovechar lo emocional de cada actividad y de proponer actividades que animaran a hablar, pintar, contar o escribir en torno a aspectos emocionalmente relevantes para los niños, diseñaban algunas propuestas cuyo objetivo principal era poner la mesa los afectos para trabajar sobre ellos.

7.4.1. Cumpleaños. Los cumpleaños de los niños por ejemplo se usaban para trabajar la empatía, las relaciones en el grupo, para fomentar las conductas prosociales... Cada mes los niños que iban a cumplir años salían un ratito de clase a jugar al pasillo o a otra clase mientras el grupo hacía el esfuerzo de ponerse en su lugar y pensar que cosas les gustarían a sus compañeros para hacérselas con sus propias manos, como hacen en esta asamblea:

María: Venga pues Elia y Darío cogeros un cuento, un juego o algo. Los del cumple se van fuera para que podamos hablar en secreto. Vamos a ir pensando los que conocemos a Elia y a Darío. Vamos a hablar en voz baja. Vamos a pensar primero en Darío (susurrando) Vamos a pensar antes de hablar. Vamos a pensar en Darío, ¿qué le gusta? ¿De qué cosas habla? El que tenga algo que decir levanta la mano. (Gabriel levanta la mano y María se dirige a él) Gabriel ¿tú crees que conoces a Gabriel? ¿Qué crees que le puede gustar de regalo?

Gabriel: Algún basurillas [unos muñecos que están de moda]

María: Pero tenemos que poderlo construir nosotros, vamos a pensar en algo que le gusta pero que lo podamos construir nosotros. (Se levanta a coger papel y lápiz).

Valeria: A Darío le gustan las focas porque un día trajo.

María: Le gustan las focas (lo apunta) ¿Qué más?

Adán: Los animales.

María: Está claro que a Darío le encantan los animales.

Sofía: ¡Como a Juanjo!

María: Como a Juanjo, exactamente. Más ideas. Le gustan los animales ¿estamos todos de acuerdo?

Nuria: Jugar con los coches

María: ¿Estáis de acuerdo? (Asienten y apunta) Yo quiero preguntar a Bosco porque sé que es superamigo. ¿Bosco tienes alguna idea de lo que le podemos hacer a Darío?

Bosco: (no se oye) Una caja de madera con animales.

[Continúan pensando y negociando, cuando terminan de pensar dejan pasar a los cumpleañoseros]

María: ¿Cuándo os habéis ido de qué creéis que hemos estado hablando?

Darío: Yo un coche y Elia una muñeca. [Continúan contando lo que les gustaría recibir]

María: Tenemos en cuenta vuestras ideas, pero como los regalos los hacemos nosotros a lo mejor es eso o no. Pero son sorpresitas de amor para vosotros así que ya no os decimos más. (Vídeo María Febrero 2013).

La fiesta de cumpleaños se establecía para todos los cumpleaños del mes. El día del cumpleaños se cantaba al niño y se le daba de alguna forma protagonismo como vemos que hace Carmen en este fragmento:

[En la asamblea Carmen llama a Ana que es su cumpleaños la sienta sobre sus piernas y le pone la corona que ha estado decorando esta mañana.]

Carmen: Vamos a cantarles

Todos: Cumpleaños feliz [...]

Carmen: ¿Cuántos aplausos le vamos a dar?

Voces: Cinco

Carmen: Uno, dos, tres, cuatro y cinco (Dan todos cinco aplausos) ¿Y cuántos besos le vamos a lanzar?

Voces: ¡Cinco!

Carmen: Mira yo se los voy a dar (Carmen le da los besos y el grupo se los lanza) (Transcripción Vídeo Carmen Enero 2013).

Durante la hora de la fruta el niño que cumplía años invitaba a los compañeros a algo que había traído de casa, habitualmente galletas y todos le daban las gracias.

El día de la celebración se invitaba a desayunar en la clase a las familias de los niños que habían cumplido años. Unas familias traían chocolate, otros churros, otras servilletas y se organizaba un desayuno conjunto. Luego se soplaban las velas y venía el hada (Gloria disfrazada) a entregar los regalos que habían hecho los compañeros.

Después de desayunar se dedicaba un rato a bailar, cantar o contar cuentos con gran placer por parte de familias y niños. Terminado esto las familias recogían y se marchaban.

En relación con los cumpleaños y la cohesión en el grupo aparecía la problemática de quién invitaba a quién en los cumpleaños. Esto se debatía en asambleas y reuniones de padres. Pero, a pesar de que el desayuno conjunto estaba también pensado para que todos pudieran celebrarlo juntos y así facilitar la cohesión, algunos niños mostraban malestar cuando se enteraban que no habían sido invitados a las fiestas, como ocurre en este caso con Jose:

[Jose se ha enterado en la asamblea de que no ha sido invitado a un cumpleaños, se levanta enfadado y María le contiene]

María: Mirad lo que os dice. Escuchadle (Sentada, cogiendo a Jose por la tripa)

Jose: (Mirando al suelo) No me gusta (enfadado).

María: (Asiente con la cabeza) Y además, dice, “Cuando sea mi cumple...”, Qué has dicho que vas a hacer cuando sea tu cumple (dirigiéndose a Jose)

Jose: (mirando al suelo, con voz triste) No invitaros a nadie.

[...]

Alma: Yo voy a invitar a toda la clase, solo los que puedan.

Ignacio: ¡Jose, Jose!

María: Jose, te llama Ignacio (señala a Ignacio) [el niño que celebró la fiesta]. A ver, shhh.

Ignacio: Que, eh..., he tachado algunos amigos de la lista por si querían venir o no querían venir, y también por si querían venir.

María: ¿Le tachaste?

Ignacio: No querías venir. Sí, por si quería venir o no quería venir.

María: No te entiendo, Ignacio. Tú haces una lista de amigos, ¿no?

Ignacio: Sí, y cuando la tacho digo que si quieren venir o si no quieren venir.

María: O sea que a Jose le tachaste de la lista.

Ignacio: Sí.

María: No le llamaste, y se ha enterado.

[...]

María: Cuando invitéis a unos sí y a otros no pensadlo, esto puede pasar...por eso hacemos la fiesta aquí, para no tener que hacer más fiestas. Desayunamos con el hada, con los amigos...Pero si hago una fiesta en casa y a unos les invito y a otros no. Pues puede pasar esto, que algún amigo se sienta... (Pone cara de tristeza)

Adán: [...] unas veces me invita y otras [...]

María: Sí, sí es normal, a veces hay amigos que no te invitan porque no son tan amigos, pero, puede pasar.

Jose: (Se frota los ojos, como llorando, se va del lado de María y se sienta en la tarima)

Gala: A mí no me invitó pero yo le voy a invitar al mío.

María: ¿A ti al final no te invitó, pero tú si le vas a invitar? (dirigiéndose a Gala)

Alma: Yo he ido a casi todos los cumpleaños, hasta al de Bosco (Transcripción vídeo María, 9-04-13)

4.4.2. Mi caja. Durante el curso de tres años las maestras usaron una propuesta que llamaron “Mi caja” que consistía en que cada niño traía tres objetos importantes para él para compartirlos con los compañeros. Cada semana le tocaba a uno pensar, elegir y traer sus tres objetos a clase y presentarlos. Las familias recibían esa semana un cuaderno en el que debían escribir la historia de esos objetos y las razones por las que su hijo los había elegido para que luego la maestra pudiera apoyar el discurso del niño. Durante un tiempo de la actividad en gran grupo en la zona de la asamblea, el niño presentaba los objetos uno por uno explicando por qué eran importantes. La maestra reforzaba la explicación leyendo los comentarios de las familias. El grupo agradecía al niño el haber compartido sus cosas importantes y estas se colocaban en una caja. La caja se exponía junto con las otras en una construcción conjunta y se acordaba que si alguien quería tocar algo de la casa debía pedir permiso al niño en cuestión. De esta manera el niño tenía oportunidad de expresar en casa y en clase cuestiones cargadas de afectos que hablaban de él y sus seres queridos. Granito a granito, caja a caja, se iba construyendo a partir de cada uno una identidad colectiva. Cada uno hacía el esfuerzo de compartir sus cosas queridas e íntimas y el grupo las acogía como vemos que sucede en esta ocasión:

[Elvira presenta la caja en la asamblea]

María: ¿Por qué lo has traído?

Elvira: La ardilla me acompañó al hospital cuando nací. El collar me lo regaló mi tía y me recuerda a ella. El carné porque es el del parque de atracciones.

María: Muchas gracias por compartir cosas tan importantes.

Quedan entre todos en preguntar a Elvira para usar sus cosas porque son muy especiales (Cuaderno de campo María, 1-2-2012).

En estas propuestas era fundamental la actitud del adulto dando seguridad al niño y modelando el verdadero interés, resaltando el impacto emocional de la situación y contagiándose como le comento a María que hace en una devolución:

Entrevistadora: También el tema de la caja. El valor que tiene eso. En esos momentos me encanta que tú te impresionas.

Entrevistador: ¡Te mola!

Entrevistadora: Saca mengaño el osito que llevó al hospital y María se deshace.

María: Yo ya les digo no vale coger cualquier cosa. Tienes una semana para ver qué quieres traer, que quieres compartir, que vas a dejar aquí... Y te traen el osito que le

llevaron los hermanos a la clínica. Fíjate que curioso que hoy Ian ha traído tres objetos de bebé. Y todos a aplaudir.

Entrevistadora: Es que últimamente aplauden. A veces tú lo pides, pero a veces se lanzan como en la ópera. Me impresiona que te fascinas, no de que gracioso sino de

María: Ellos saben que me emociono de verdad (Devolución María 3 años).

7.4.3. El protagonista. Durante el curso de cuatro años, las maestras pusieron en marcha la propuesta del protagonista de la semana. Esta consistía en que cada familia con su hijo hacía un libro con fotos con explicaciones y decoraciones sobre la vida del niño: cuándo y cómo nació, su familia, su comida preferida, sus juguetes favoritos... Un niño cada semana actuaba de protagonista e iba mostrando su libro en la asamblea. Durante esa semana los compañeros hacían dibujos del protagonista para incluirlo en su libro y pensaban palabras bonitas que decirle como recuerda María que deben hacer en esta asamblea:

[Está hablando de los dibujos del protagonista] Para hacer el dibujo tenéis que ver que pelo tiene, su carita... Porque eso luego va para su libro de protagonista. ¡Cómo el vuestro! Que luego os gustará ver las fotos de cuando vinieron vuestros papás, los dibujos hicieron vuestros amigos, las palabras de amor que os dijeron (Transcripción vídeo María, Noviembre 2012).

Una tarde de la semana venía la familia a contar cosas de su hijo, cantaban su canción favorita, contaban su cuento preferido como vemos que hacen en el protagonista de Denis:

[Hacen protagonista por la mañana porque Denis se va] La familia en clase, cuentan con fotos el embarazo y el parto, traen cosas de Denis cuando era pequeña, cuentan cómo era, enseñan el libro de protagonista. Bailan porque es lo que más le gusta hacer a Denis y comparten una galleta que trae la familia. Luego le dan a Denis un regalo que le han hecho de despedida: Un cuento con los nombres de todos, sus fotos y un corazón. (Cuaderno de campo Carmen, 11-1-2013).

Esta propuesta servía para terminar de conocer a cada miembro del grupo, su familia, su casa, sus gustos y facilitar así el entendimiento estrechando los lazos. Las profesoras explicaban como percibían un cambio en algunos niños más introvertidos después de que sus familias visitaran el aula y contaran a los compañeros cosas importantes de ellos. Era una forma de reforzar la identidad de cada uno dentro del grupo. Cada uno con sus raíces, los afectos de su familia, su camino vital pero todos con el nexo común de pertenecer a la misma clase y tener un lugar en ella.

Como he descrito a lo largo del capítulo, las maestras tenían muchas formas de llegar a los niños, desde su propia presencia como adulto que da afecto y pone límites, hasta el diseño de los organizadores: espacios, tiempos, normas, discursos y actividades (Figura 11). Estos elementos estaban impregnados de la cultura sobre las emociones que acercaba la maestra al aula. Sobre estos elementos las maestras tenían capacidad relativa de acción y decisión y se observaba que en ocasiones reflexionaban sobre ellos e introducían cambios.

8. Conclusiones

El ambiente del aula actúa soportando y permitiendo que las maestras atiendan las emociones (Day y Quig, 2009). En este sentido, Chang y Davis (2009) al hablar de cómo la maestra cuida al niño afirman que este cuidado está en todo lo que la maestra elige del currículum. La estructura que he descrito es el dispositivo que estas maestras, en base a su experiencia y a su formación y gracias a la toma de conciencia y reflexión, crean para hacer posible una forma de estar y de relacionarse en el aula. En relación con esto, Buyse, et al. (2008) distinguen dos elementos fundamentales en su análisis de la dimensión emocional del aula: el soporte emocional y la gestión (management). Con soporte emocional se refieren a como de respetuoso y cercano o sarcástico e irritable es el profesor con el grupo de niños, que sería una mezcla entre el estar y las relaciones que yo describo, un cómo es el adulto en la relación. Con la gestión se refieren a la capacidad de crear rutinas para él mismo como maestro y para los niños, de manera que los niños sepan proactivamente cómo actuar y trabajar. Esta gestión o capacidad de organizar el aula tendría relación con los elementos estructurales que he desgranado.

En la estructura que he planteado creo que es especialmente relevante el haber incluido explícitamente al adulto. Habitualmente se piensa en programar los tiempos, los espacios, las actividades, pero no se piensa en el papel que el propio docente tiene en el aula. Lo planteo así porque creo que el adulto es un elemento fundamental del aula, es decir, no entendería el aula sin el adulto. Y en ese sentido, habría que reflexionar y decidir qué adulto es el que tiene que estar presente en el aula y cómo va a hacer llegar a los niños el afecto y los límites que necesitan. He descrito como las maestras como adultos presentes en el aula intentan encontrar un equilibrio entre el afecto, que tiene

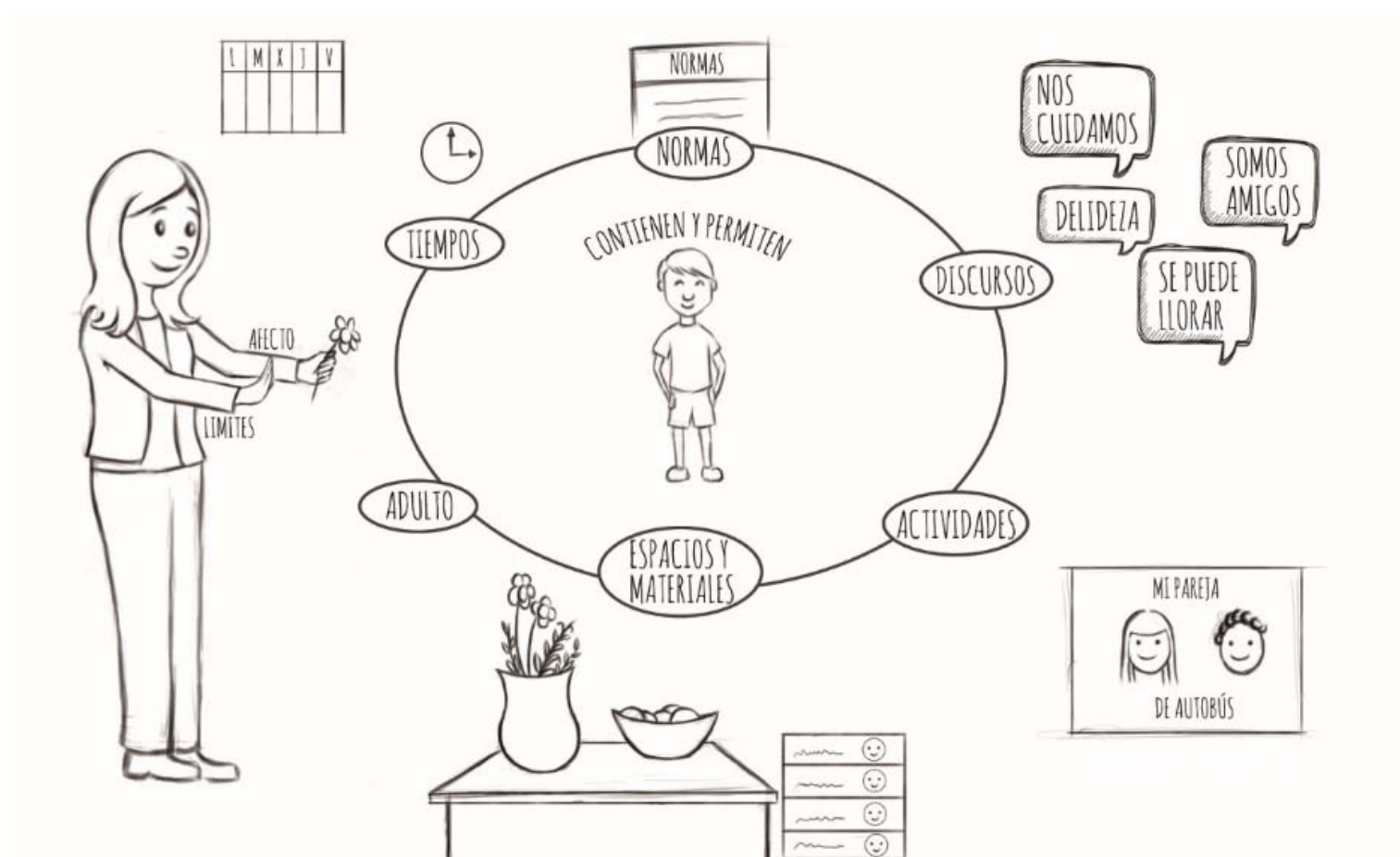


Figura 11. Formas de llegar de la maestra

que ver con el cuidado, con el cariño y con investir afectivamente el aula, y la seguridad, que tiene que ver con los límites, la contención, las normas y el respeto.

En cuanto al espacio, lo he presentado como un elemento que habla al niño y le ayuda a saber que se puede hacer en cada lugar y por tanto a regularse. La forma de estas maestras de organizar el espacio por rincones fomenta las interacciones, la autonomía y posibilita diferentes propuestas de actividad simultáneamente. Además de los rincones habituales, las maestras señalan como importante el rincón de la calma, de estar tranquilo, recogido, descansando, solo, que se materializa en una camita o un silloncito apartado para dar respuesta a esta necesidad de recogimiento que a veces tienen los niños en la vorágine del aula. Otras dos zonas que remarco como relevantes, y sobre las que creo que hay que pensar a la hora de organizar el aula, son la zona de la asamblea y la zona de la acogida. Estos dos espacios dan cabida a multitud de interacciones y deben diseñarse para tal efecto. He recogido cómo las maestras señalan como importante el cuidar el orden y la estética de los espacios, he descrito cómo el espacio resulta acogedor y agradable, cómo las aulas están abiertas y cómo además cada niño tiene su propio espacio personal dentro de este espacio colectivo.

Con respecto a la organización de los tiempos dos ideas resultan claves: el hacer los tiempos previsibles a través de secuencias y el que el diseño de los tiempos recoja todas las necesidades y actividades del aula, es decir, que haya tiempo para cada cosa. Los niños pueden regularse si sabe que toca en cada momento y si saben que llegará el momento en el que toca lo que están necesitando. La secuencia temporal en estas aulas era: acogida, juego libre, recogida, asamblea, aseo y fruta, y abrigos y salida al patio. En esta secuencia organizar los tiempos para dedicar un momento a acoger a los niños individualmente mientras los otros están jugando autónomamente es clave para el establecimiento de la relación. Además vemos que se dedica tiempo específicamente a recoger, al aseo, a ponerse el abrigo y que estos tiempos están llenos de aprendizajes. Las transiciones dentro de esta secuencia son progresivas, cuando un niño ha terminado pasa al siguiente momento sin necesidad de esperar a que todos terminen, evitando aglomeraciones y reduciendo esperas. Además este diseño de tiempos es flexible y permite ajustar los periodos temporales a las necesidades concretas. Dentro de estos momentos considero que dos de ellos, la acogida y la asamblea son especialmente interesantes para la emocionalidad del aula al condensar gran número de interacciones y diálogos.

Incluyo la normatividad del aula como otro elemento estructural, en tanto que organiza la convivencia, marca límites y regula. Las normas son reflejo de la cultura del aula, algunas las impone directamente la maestra y otras surgen como necesidades lógicas en la convivencia. Las normas se plantean en estas aulas como necesarias y razonables para la vida en común, son acordadas y conocidas por el grupo y se aplican desde la comprensión. Dentro de esta estructura normativa es especialmente relevante en la forma en la forma de abordar la dimensión emocional en estas aulas el permitir expresamente la expresión de afectos, incluidas las emociones negativas. En este sentido la cultura del aula, supera la cultura social en torno a la expresión de las emociones en los niños en la que habitualmente si se acepta la expresión de emociones positivas pero no tanto las negativas. La escuela en este sentido puede promover el cambio.

Otro elemento que no es habitual pero que introduzco en la estructura son los discursos. Este elemento emergió claramente como relevante al observar estas aulas y resulta coherente e interesante desde el enfoque sociocultural con el que abordé el estudio. Los discursos representan la cultura del aula en palabras, son el alimento para la interiorización, entretejen un andamiaje verbal que regula a los niños de manera diferida en el espacio y el tiempo. Es decir, los discursos no solo ejercen su función cuando la maestra los dice sino que perduran, se reproducen y acaban inundando el aula. Entre estos discursos he destacado algunos por parecerme especialmente relevantes: se puede llorar, nos cuidamos, somos diferentes, nos respetamos, nos queremos, somos amigos, agradecemos, tratamos las cosas con delicadeza, disfrutamos lo que hacemos. Analizar desde la investigación la estructura discursiva de las aulas sería, a mi juicio, muy interesante. De la misma manera plantearse pedagógicamente el uso de este elemento estructural podría tener efectos en las aulas.

En cuanto a las actividades, de la misma manera que plantea Hyson (2004) en el currículo centrado en las emociones que propone, todas las propuestas aparecen atravesadas por las emociones. En estas aulas se aprovecha el componente emocional de cada actividad. Las maestras hacen propuestas que animan a hablar, pintar, jugar en torno a aspectos emocionalmente relevantes. Se usan con frecuencia bailes, juegos y canciones como recursos con alto contenido emocional. Además, se diseñan también actividades planificadas teniendo específicamente los afectos entre sus objetivos como son: los cumpleaños, la actividad de “mi caja”, el protagonista entre otras.

El fin último de esta estructura que organizan las maestras es lograr un clima silencioso, tranquilo, positivo, que haga posible el aprendizaje y la convivencia. Creo que la aportación fundamental de este capítulo es el recoger una forma posible de organizar el trabajo de las emociones integrado en el día a día del aula. Es decir, estas maestras en lugar de usar programas para la mejora de la convivencia, para el desarrollo de las habilidades emocionales de sus alumnos... abordan esto de forma integrada en la estructura del aula. A la hora de diseñar esta estructura tres elementos son claves: debe fomentar las relaciones, debe permitir la expresión emocional y debe posibilitar aprovechar las situaciones críticas. Estos tres elementos abren la posibilidad de trabajar las emociones de manera integrada en el aula. ¿Cómo hacer esto? Estas maestras nos han mostrado una posible forma. Para bordar una tarea tan compleja es necesario estructurar, atar algunos elementos sin perder lo situacional, lo experiencial, la emoción vivida. Querer estar de determinada manera en el aula, plantearse una forma de relacionarse, todo suelto sin una estructura que lo soporte es muy difícil, haría falta mucha competencia en el docente y otras condiciones de enseñanza. Por ello la clave está en ir marcando hitos temporales, rituales, discursos que recojan las intenciones educativas, como hacen los programas, pero de manera más rica, significativa y con todo su sentido. Intervengamos sobre las emociones cuando estas están naturalmente activas, a través de las relaciones en las que aparecen no de manera artificial, en el momento que toca por programa. Debe estructurarse en este sentido todo el día a día del aula pero especialmente la acogida, asamblea, monitoreo durante el juego libre y la resolución de conflictos problemas.

En este capítulo hemos visto como la maestra influye de muchas formas conteniendo y permitiendo al niño a través de la estructura. Una de estas formas fundamentales y más complejas es el soporte emocional. La maestra como adulto presente además de poner límites (como es habitual o esperable que haga) también actúa dando afecto y ejerciendo un soporte emocional con cada niño. Este es un pilar básico de la dinámica de estas aulas y un elemento clave para entender esta aproximación holística emocionalidad del aula. Además, las maestras son coordinadoras de la red de relaciones que componen las escuelas. Para desarrollar su labor necesitan entrar en relación con compañeros y padres. Describir cómo abordan estas maestras el soporte emocional con cada niño y cómo se manejan en la red de relaciones será el objetivo de siguiente capítulo.

CAPÍTULO SEIS. LAS RELACIONES

“Al profesional de educación le corresponde buscar la creación de una relación que contribuya a la estructuración positiva de la personalidad y emocionalidad de los educandos”

*Boix
Educar para ser feliz.*

1. Introducción

La maestra influía de muchas formas conteniendo y permitiendo al niño. Una de estas formas fundamentales y más complejas era el soporte emocional. Ella como adulto presente además de poner límites (como era habitual o esperable que hicieran las maestras) también actuaba dando afecto y ejerciendo un soporte emocional con cada niño. Este era un pilar básico de la dinámica de estas aulas y un elemento clave para entender la emocionalidad del aula, por ello paso a desgranarlo y describirlo por separado. Además, abordaré como la maestra necesita relacionarse con otros miembros de la comunidad educativa para el desarrollo de su labor, situándose en el centro de la red de relaciones que aparece en las escuelas.

2. Qué supone dar soporte emocional a cada niño

Las maestras en el aula actuaban como adulto de referencia. Un adulto que cuidaba a todos y cada uno y con el que se podía compartir afecto. En este sentido, daban soporte emocional a los niños (Figura 12). Acogían a cada niño en su individualidad dedicando tiempo a la escucha e interesándose y conmoviéndose con lo que al niño le pasaba. Aportaban seguridad haciendo “maternaje” y mostrándose como un adulto confiable, paciente que le aceptaba sin juzgarles. A lo largo del día se mantenían conectadas emocionalmente con los niños y daban muestras de ser sensibles a sus estados emocionales contagiándose de ellos, reflejándolos y poniendo palabras. En este tipo de relación cálida que se creaba entre la maestra y los niños había lugar para el contacto y el afecto mutuo. Siempre desde el respeto, pidiendo permiso y respetando su privacidad. Devolviéndoles a los niños una imagen de ellos mismos como personas competentes cada vez más autónomas y capaces.

A esta relación profunda con cada niño las maestras le ponían el nombre de vínculo. Vincularse con los niños era una tarea que podía ser difícil al implicar personalmente al maestro y en cierta manera pendiente como expone ampliamente María en esta interesante intervención:

María: Ehh yo creo que sí que están fatal, fatal... se da por hecho que las emociones están ahí pero que nadie se ocupa realmente de las emociones. Es un trabajo pufff muy pendiente por hacer. Yo, para mí es la base, es lo fundamental, lo que más me inquieta,



Figura 12. La relación de soporte con el niño, el vínculo.

lo que más me preocupa y en lo que más trabajo. Pero desde luego no creo que aparezca en los programas las emociones de los niños.

Entrevistador: Y si para ti es la base ¿Cómo lo gestionas?

María: ¿Cómo lo gestiono? A ver, pues yo creo que hay una parte muy potente, intuitiva, que tiene que ver con el vínculo. O sea que yo creo, o sea, no lo creo, siento que el vínculo es fundamental para que pase cualquier cosa. Entonces yo lo favorezco, tengo presente que tengo que organizar y crear espacios y tiempos para que se cree el vínculo tanto de los niños los niños conmigo y yo con los niños y con las familias. Entonces, yo trabajo por una parte muy conscientemente el tema de la vinculación y, por otra parte, hay algo que tiene que ver conmigo. Con que yo me vínculo con los niños ¿no? Con eso que siempre se ha llamado vocación, o sea me siento feliz, es mi espacio, o sea hay una parte de amor, pero de entrega en el sentido de mutua. O sea que yo no creo que haya que dar, dar, dar, porque yo creo que ahí también te vacías y que hay que, bueno, pues crear una situación en la que vaya habiendo un intercambio de afecto, de confianza, y de seguridad. Que yo eso es lo que más trabajo.

Entrevistador: Y eso ¿se te da bien con todos? ¿Se te da bien con algunos? ¿Te dedicas especialmente a algunos que consideras que son más difíciles? ¿O que son más fáciles? ¿Tienes sistema o es una cosa que te sale simplemente natural?

María: Hombre, a mí me sale natural, yo creo que... O sea, siendo honesta y objetiva yo creo que es algo que a mí se me da especialmente bien, tengo esa facilidad, igual que hay personas que ves que se les da especialmente bien pues el estructurar, el planificar... Esto en mí sería como un rasgo secundario, planifico y organizo y tal pero primero intuitivamente o sea espontáneamente me sale, el acoger, el abrir, el integrar. Que tiene que ver con mi vida, con mi forma de relacionarme, con como entiendo la vida, las relaciones. Pues eso es el previo, luego obviamente, pues parar la mirada en determinados niños que ves que necesitan algo especial, alguna forma distinta. Intento respetar profundamente, o sea ese es mi trabajo, intentar respetar profundamente. [...] Y bueno efectivamente, luego hay niños en los que te tienes que detener porque las necesidades... tenemos grupos muy numerosos, niños con necesidades muy diversas. Entonces bueno, ahí te detienes y es cuando yo planifico de forma más sistemática donde buscas un poco organizar que tipo de propuestas o de intervenciones tienes que hacer familiares o... (Entrevista inicial María)

La vinculación con cada niño podía surgir de manera más natural, o necesitar más reflexión e intención por parte de las maestras. En estos casos era fundamental que hubiera tiempos y espacios diseñados para favorecer el vínculo, de manera que este se diera con todos y cada uno. Los rituales eran elementos que sostenían las relaciones dando oportunidades de relación y por tanto de vinculación. Así por ejemplo, el ritual de saludo por la mañana aseguraba que en la acogida, que era un momento primordial en el soporte emocional, la maestra interactuara uno a uno con todos. Una acogida en la que no estuviera presente el ritual, tendría gran importancia para el soporte emocional pero podía implicar el riesgo de que el soporte se diera a los niños más vistos o más

queridos de manera natural por la maestra ya que serían los que se acercarían a saludarla siendo a su vez posiblemente los que ya tendrían el vínculo establecido. Las acogidas eran por tanto momentos importantes para el establecimiento de ese vínculo como explica María:

Entrevistadora: Al entrar en clase y estar el primer día son dos cosas que notas nada más llegar. De acogida me interesa explicitar qué es lo que haces y cómo lo haces.

María: Hombre, me gustaría hacerlo mejor, dedicarles más tiempo. Hay momentos que se me amontonan. La intención es asegurar que todos los días tienen un momento de absoluta individualidad. Ese es el objetivo. Que ellos sepan que hay un momento que me van a tener para ellos solos. Me interesa ver cómo llegan, me da las claves. Yo les miro y les veo como llegan. Me permite tener esa información puntual, cortita [de parte de las familias] de ha pasado una noche fatal, viene no sé cómo, ha vomitado en el coche. Es como el momentito de darle el abrazo de bienvenida, de vamos a pasar un día juntos. Y lo mismo eres parte de un grupo, pero eres un niño o una niña y te pregunto cómo estás...

Entrevistadora: Lo tengo que grabar, las acogidas son muy bonitas.

María: Y las despedidas son igual. Porque yo a los padres les explico en la primera reunión que no se pueden ir sin despedirse de mí. Como no pueden por la mañana entrar sin saludar. Sobre todo los del desayuno que alguno no se espera.

Entrevistadora: Sí el “¡Me tienes que saludar!”

María: Yo les digo te tienes que esperar, yo te tengo que saludar. Me tienes que enseñar la cosita esta, el papelito que les da la mamá... Pero sobre todo es el contacto corporal, la individualidad. Le puedo decir a otro espera que ahora estoy con él. Y es un momento que todos esperamos en la vida, tener un momento donde alguien te mire, te reconozca y te diga. Y por la tarde lo mismo, poder reparar si con alguno has tenido.

Entrevistadora: Un roce.

María: Con Jorge hoy la despedida le digo “Tu sabes que te quiero, que te quiero mucho” Y me dice “sí” y ya le digo “Que tengas una buena tarde, mañana te espero” (se refiere al episodio de la mañana del huevo). Poder cerrar. La despedida es como un momento de restaurar (Devolución María 3 años).

Durante las asambleas también procuraban atender a cada uno, a cada niño, aunque en ocasiones esto era difícil. Con los cursos el propio grupo empezaba a dar soporte emocional a sus miembros descargando parte de este peso, que al principio recaía íntegramente en las maestras, sobre los iguales.

2.1. Acoger a cada niño

Acoger a cada niño era una actitud de apertura hacia los niños que mantenían las maestras a lo largo del día. Estar disponibles para atenderles en su individualidad dentro de una dinámica grupal prestándoles verdaderamente atención exclusiva y mostrando

interés por sus cosas era algo que no era fácil hacer dada la ratio (número de niños por adulto) como nos cuenta Carmen:

Carmen: Claro, pero si me voy días con la cosa de decir, no puedo dedicarme a cada uno, no he podido escuchar a este niño que me quería decir, pues es que, es que son 25.

Entrevistadora: Es que son muchísimos

Carmen: Es que es una barbaridad (Entrevista inicial Carmen).

Era necesario buscar estrategias que posibilitaran esta acogida. Las maestras se apoyaban en el ritual de la acogida, la disponibilidad que les permitía el juego libre, el ratito más después de la asamblea e incluso momentos en el patio.

2.1.1. Individualidad. Era importante para las maestras tener un momento de trato individual con cada uno, donde cada niño se sintiera importante y tuviera tiempo y espacio de expresarse y ser bajo la mirada de su maestra como explica Carmen:

Entrevistadora: ¿Haces algo concreto? ¿Con algunos niños? ¿Con todos? ¿Con algunas familias?

Carmen: A ver, intento... Yo creo que es fundamental el trato individual, especialmente con los niños que más lo necesitan. Para mí, yo en el primer trimestre he prestado especial atención, tengo seis niños que nunca han ido al cole, uno de ellos llegó cuando todos estaban incorporados, llegó gritando, con rechazo al adulto, [...] Entonces claro son niños que demandan mucha atención y el problema está en eso en cómo equilibrar para no prestar demasiada atención a unos y los otros pues también necesitan sentirse tratados individualmente. Entonces, yo creo que el momento de venir por la mañana, los rincones, el juego libre sí que permite el que los niños estén tranquilos jugando y tú acercarte pues a alguno que lo necesite. O alguno que ha entrado que ha venido un poco lloroso y sí que noto yo que cuando nos sentamos todos juntos, pues bueno, ya estamos un poco como situados

Entrevistadora: Más situados (Entrevista inicial Carmen 2012).

2.1.2. Interés. Las maestras en estos momentos de individualidad promovían el diálogo con los niños interesándose por su vida fuera y dentro del colegio como le comento a María en esta devolución:

[Estamos hablando de la acogida]

Entrevistadora: Tu forma de comunicarte con los niños, de agacharte, mirar a los ojos...Yo le digo a Nacho no sé si su zdp ahí como experta está muy corta

María: Son muchos años (ríe) pero seguro que hay muchas cosas.

Entrevistadora: También que hablas mucho de emociones y del estar “¿qué te pasa? ¿Cómo estás? ¿Qué necesitas? ¿Hay algo que te pueda ayudar?” Hay como un discurso que los niños tienen oportunidad en ese momento de tener un momento de

reconocimiento de emociones, de escucha que es interesante y que estoy recogiendo (Devolución María 3 años).

Este interés por las cosas que les contaban los niños era verdadero, las maestras se preocupaban, se sorprendían, indagaban y escuchaban verdaderamente, como nos explica María que ella hace:

[Estamos hablando de la relación con los niños y la risa] Si (ríe) Pero por ejemplo cuando viene el Jose contando las cosas que cuenta de la Semana Santa y del papá Dios. Yo no me río porque no me puedo reír de Jose pero se crea un buen rollo y ellos lo perciben que a mí me interesa que tal [...] Ellos saben que me apasiona que me cuenten estas cosas y que además las escribo “Es que me encanta las cosas que me decís, las apunto en este cuaderno” (Las apunta para las reuniones de padres...) (Devolución María 5 años).

2.2. Seguridad

Las maestras eran para estos niños fuente de seguridad y cuidados. A los tres años los niños todavía dependían mucho de los adultos para muchas cuestiones relacionadas con el cuidado personal, tener de referencia a un adulto en quién confiar era fundamental para poder sentirse a gusto en el aula y poder por tanto relacionarse y aprender. En ese primer curso eran muy conscientes de su papel en el cuidado de los niños como expresa a los padres María en la primera reunión del curso de cuatro años “María al hablar de los objetivos dice que en el curso de tres años se centraron en la seguridad y la confianza y que este año...” (Reunión de padres 4 años). Más adelante la seguridad que aportaba el adulto tenía que ver más con la regulación de las relaciones en el grupo y con la facilitación de aprendizajes.

2.2.1. Cuidado. Las maestras hacían por tanto la labor de “maternaje” de los niños mientras estaban en el colegio. Los niños sabían que podían contar con ellas si necesitaban ayuda para lavarse las manos, limpiarse el culo, cambiarse la ropa, buscar una cosa, si se sentían mal o si tenían un problema. Las maestras actuaban como cuidadoras y además lo ofrecían con frecuencia al grupo como le devuelvo a María:

Entrevistadora: También en la entrevista inicial hablabas del cuidado y yo ahí quizá no le vi toda la profundidad. El discurso sobre el cuidado que sale mucho. Hay muchas asambleas en las que les recuerdas que tú estás ahí para cuidarles, que te tienen que

cuidar, que si les pasa algo tal...Eso va con la seguridad afectiva (Devolución 3 años María).

2.2.2. Confianza. Las maestras en su trato con los niños se mostraban pacientes, tenían una actitud de aceptación y no juicio que permitía que los niños depositaran en ellas la confianza. Esta confianza mutua era fundamental para la construcción del vínculo como explica María:

[Está hablando del vínculo]

María: Cómo se construye si no es en un clima de confianza.

Entrevistadora: Hoy por ejemplo, cuando decía Valeria “He llorado cuando hacía caca” Es que en este ambiente donde el cuidador te dice que eso es importante.

María: Es importante que yo sepa que a ella le duele el culito cuando hace caca.

Entrevistadora: Son cosas que te hablan de que hay una relación de cierto tipo. Tú les dices también mucho que cuando les duele algo... Entonces te lo cuenta y son cosas que dices. ¡Qué potente! Que parece un comentario aislado, pero a mí me parece una confesión de entrega total.

María: Me contaba Adán que estaba cansado porque no dormía porque se iba a la cama de su madre cuando su padre se iba a trabajar. También porque ellos saben que no voy a juzgar. Pero también es porque ellos perciben que no juzgo, que no hay juicio. Si tú le dices ahhh claro, no dejas dormir a mamá... entonces no. Otras se me escapan, pero lo tengo presente (Devolución María 3 años).

2.3. Sensibilidad y sintonía emocional

Las maestras se mostraban sensibles a los estados emocionales de los niños. Eran empáticas con ellos pero no se dejaban llevar o invadir. Eran permeables a su bienestar y a su malestar. De cierta manera se contagiaban de los estados emocionales de los niños y de esta manera a través de ellas les ofrecían la misma emoción reflejada. Otras veces actuaban amplificando, llamando la atención sobre la emoción para que fuera más fácil reconocerla o empatizar o poniendo palabras.

De esta manera seguían el hilo emocional de cada niño y permanecían en sintonía con ellos. Su carga emocional y expresiva era alta, como anoto en este memo mientras codifico vídeos: “Da alegría ver a las profes con arrugas en los ojos de tanto reírse, impresionarse, emocionarse, expresarse... caras llenas de huellas de vida” (Memo de ATLAS.ti).

2.3.1. Contagiarse. Las maestras a través de su propia emocionalidad reflejaban y amplificaban las expresiones emocionales de los niños de manera que ellos mismos pudieran darse cuenta que estaban sintiendo como ocurre en esta situación con Nuria:

[Nuria cuenta una pesadilla]

Nuria: Había un monstruo verde.

María: ¿Cómo lo pasaste? (pone cara de preocupación)

Nuria: Fatal, fatal (pone cara de pena)

María: ¿Y qué tenías?

Nuria: Miedo (Cuaderno de campo María, 20-9-12).

También en muchas ocasiones durante las asambleas parafraseaban lo que contaba un niño amplificando la emoción de manera que los demás pudieran reconocerla y empatizar con mayor facilidad.

2.3.2. Reconocer. Era muy frecuente que ante las expresiones emocionales de los niños las maestras usaran el lenguaje para hacerlas visibles y manejables para ellos. Ponían palabras a lo que les pasaba a los niños de manera que pudieran ellos mismos darse cuenta de ellas como comentario con María en esta devolución:

Entrevistadora: También todo el tema de poner palabras a lo que tú crees que les pasa o lo que a ti te pasa. Eso se ve en la acogida y lo veo mucho también en la asamblea. Pues eso, Valeria levanta la mano y no dice nada. “Valeria a lo mejor necesita un mimo...” (Como si lo dijera María) El poner palabras a lo que tú crees que les está pasando. Lo veo mucho en la acogida y en la asamblea cuando les dices “Sé que estáis cansados vamos a aguantar un poquito más”

M-Hum (Devolución María 3 años).

2.4. Relaciones cálidas entre niños y adultos

Las maestras buscaban momentos para expresarles a los niños el afecto que sentían por ellos a través del contacto o de palabras cariñosas. Esta relación cálida se mantenía incluso cuando la conducta del niño no había sido la adecuada, es decir, el afecto permanecía como se ve que ocurre en esta ocasión entre Carmen y Alicia.

En el patio Carmen coge a Alicia que ha estado rabietando en el momento de la fruta y la abraza. Me explica que llega la primera y se va la última. Loable por parte de Carmen (después del lío general y de la rabieta de Alicia) entender y atender a su necesidad (niña que sufre) A mí me saldría estar muy enfadada con ella. (Cuaderno campo Carmen, 13-6-2012).

2.4.1. Contacto. Las muestras de cariño por parte de las maestras hacia los niños eran frecuentes. A diario entraban en contacto físico con todos los niños y les ofrecían besos, abrazos y caricias, como se ve en esta escena que hace Carmen:

Carmen se acerca a Eduardo. “Eduardo no me has dicho hola” Carmen se agacha, le besa, se abrazan “¡Qué bonito forro polar!”

Carmen llama a Antonio “No me has dicho hola, no te he visto” Se acerca y se besan “¿Todo bien?” (Cuaderno de campo Carmen, 29-1-2014).

2.4.2. Afecto. Las maestras expresaban por los niños afecto verdadero. Sonreían sinceramente y daban muestras de placer al estar con los niños dejando entrever su alegría y bienestar. También compartían su afecto con los niños a través de palabras cariñosas como se ve que hace María en esta ocasión:

Se abrazan y se besan Denis dice “¡Te quiero mucho!” María contesta mirándome “Es que nos queremos mucho” y le pregunta a Denis “¿Me das un abrazo?” (Respeto al niño, no se lo come uno a besos porque lo necesita sino que parte de lo que necesita el niño y le pregunta hasta dónde puede llegar) (Cuaderno de campo María, 13-1-2012).

2.5. Respeto

Las maestras tenían muy en cuenta que trabajaban con personas. Los niños eran considerados personas con su privacidad, sus necesidades y sus deseos y ellas lo respetaban. Pedían permiso para el contacto y tenían en cuenta lo que los niños les decían. En todo momento trataban a los niños como personas competentes, que contaban cosas con sentido y que por tanto había que escuchar y dar respuesta. Este trato respetuoso tenía en contrapartida exigencia, las maestras confiaban en ellos y luego les pedían a un mismo nivel como vemos en este fragmento de cuaderno de campo:

[Durante el momento de la fruta] Les pregunta uno a uno que fruta quieren. Luego les recuerda que les ha puesto lo que han hablado. (Se les tiene en cuenta y se les hace ver que sus actos tienen consecuencias) (Cuaderno de campo María, 13-1-2012).

2.5.1. Competencia. Las maestras reflejaban y devolvían la propia competencia de los niños de manera que les sirviera como un estímulo positivo para ir avanzando como se ve en este fragmento: “María devuelve una imagen positiva de los niños y niñas resaltando los logros ‘¡Lo has conseguido tú solo!’ ‘¡Venga que puedes!’”

(Cuaderno de Campo María, 13-1-2012). Cuando había que hacer correcciones se hacían pero manteniendo la imagen de competencia como se hace en este caso “Aitor le enseña a María lo que ha escrito ‘Aitor ¡muy bien! Falta alguna letra pero esto va viento en popa’” (Cuaderno de campo María, 3-2-2014).

En otras ocasiones la maestra prestaba competencia. Miraban al niño desde la competencia para hacerle avanzar, como me explica María que ella hace con algunos niños que tienen más dificultades:

Entrevistadora: En el primer trimestre leyendo su informe [el informe de evaluación de Juanjo]. Y cuando luego veo su hoja... ¿Qué tengo que ver María? Cualquier otro no vería nada. Gracias a esa mirada va creciendo.

María: Claro porque tú sabes el ahínco que tiene. Él tiene un interés y unas ganas. No puede, todavía no puede, pero yo tengo que mirarle como competente. Yo a ninguno se me ocurre poner todavía no... Yo estoy ahí “Venga Juanjo” sino tiraría la toalla. A veces me dan ganas (Devolución María 4 años).

2.5.2. Permisos. Las maestras pedían el consentimiento de los niños para tocarlos, besarlos, abrazarlos, tocar sus cosas (casillero, objetos personales...) También se respetaba el deseo del niño de hablar o compartir su vida privada. De esta manera el acercamiento al niño era cálido, acogedor pero no invasivo. No se apropiaban de los niños sino que analizaban qué posibilidades de acercamiento tenían teniendo en cuenta los deseos del niño, como hace en esta ocasión María:

[Elvira rompe a llorar en la asamblea]

María: ¿Estas llorando? ¿Nos lo quieres contar?

Elvira: Sí.

María: ¿Seguro? (Se acerca y se pone frente a ella agachada) ¿Me puedo? ¿Quieres que me ponga ahí contigo? Algo pasa ¿verdad? (a Valeria que está al lado) Me dejas un huequito (se sienta al lado de Elvira) ¿Quieres compartirlo? [...]

María: (La caricia) ¿Estas triste? ¿Nos quieres contar que te pasa o prefieres llorar?

Elvira: (no se oye)

María: Prefieres llorar ¿Puedo hacer algo por ti? ¿Qué puedo hacer por ti Elvira? ¿Qué ha pasado? ¿Te puedo coger?

Elvira: [No se entiende] (María la coge) (Transcripción vídeo María, Enero 2013).

En resumen, dar soporte emocional a los niños implicaba, ni más ni menos que: acogerlos, darles seguridad, mantenerse en sintonía con ellos, compartir afectos y respetarles. Ofrecer este soporte emocional a todos suponía un gran esfuerzo para las maestras. Entre los elementos necesarios para que esta relación se diera estaban, por un

lado, las competencias emocionales de las maestras (su forma de relacionarse, sus propias habilidades sociales) y por otro, la organización de la estructura del aula que actuaba facilitando dicha relación. La creación de esta relación afectuosa entre la maestra y cada niño se promovía conscientemente en lugar de dejarla al azar. Su toma de conciencia de la importancia de esta relación era una garantía de que intentaban que esta relación se diera con todos y no solo con algunos alumnos. De esta manera cada niño podía beneficiarse de ese soporte emocional necesario para estar bien y aprender. Esta estructuración e intencionalidad era clave especialmente para los niños con más necesidades.

3. Cómo es la red de relaciones

Además de dar soporte emocional a cada niño y regular las relaciones del grupo de niños las maestras debían relacionarse con los demás miembros de la comunidad educativa (Figura 13). Por un lado, con las familias de cada niño formadas por varios miembros: los hermanos que venían a clase, los padres separados o no, los abuelos y los cuidadores que venían a recoger a los niños... Por otro lado, estaban los compañeros: las demás maestras del ciclo de educación infantil, la persona auxiliar, los profesores especialistas de inglés, música y religión, el equipo directivo, el equipo de orientación y las monitoras de comedor y extraescolares. Además de la relación con cada uno, se debían relacionar con el todo. Es decir, con el grupo de familias y el grupo de compañeros dentro de los cuales había interacciones y conflictos. Las familias charlaban juntas en el patio, hablaban a través de las redes, tenían sus propias relaciones fuera del colegio... Los compañeros con diferente nivel de afinidad con los que se reunían y encontraban en el día a día y con los que había que coordinarse para trabajar con los mismos niños, existiendo en este grupo subgrupos según amistades o intereses.

3.1. Relaciones con y entre el grupo de niños

Como he descrito, en las relaciones con cada niño primaba el cariño y el afecto. Las maestras se presentaban como adultos confiables dispuestos al cuidado. Este afecto con cada uno se traducían en un vínculo general con el grupo.

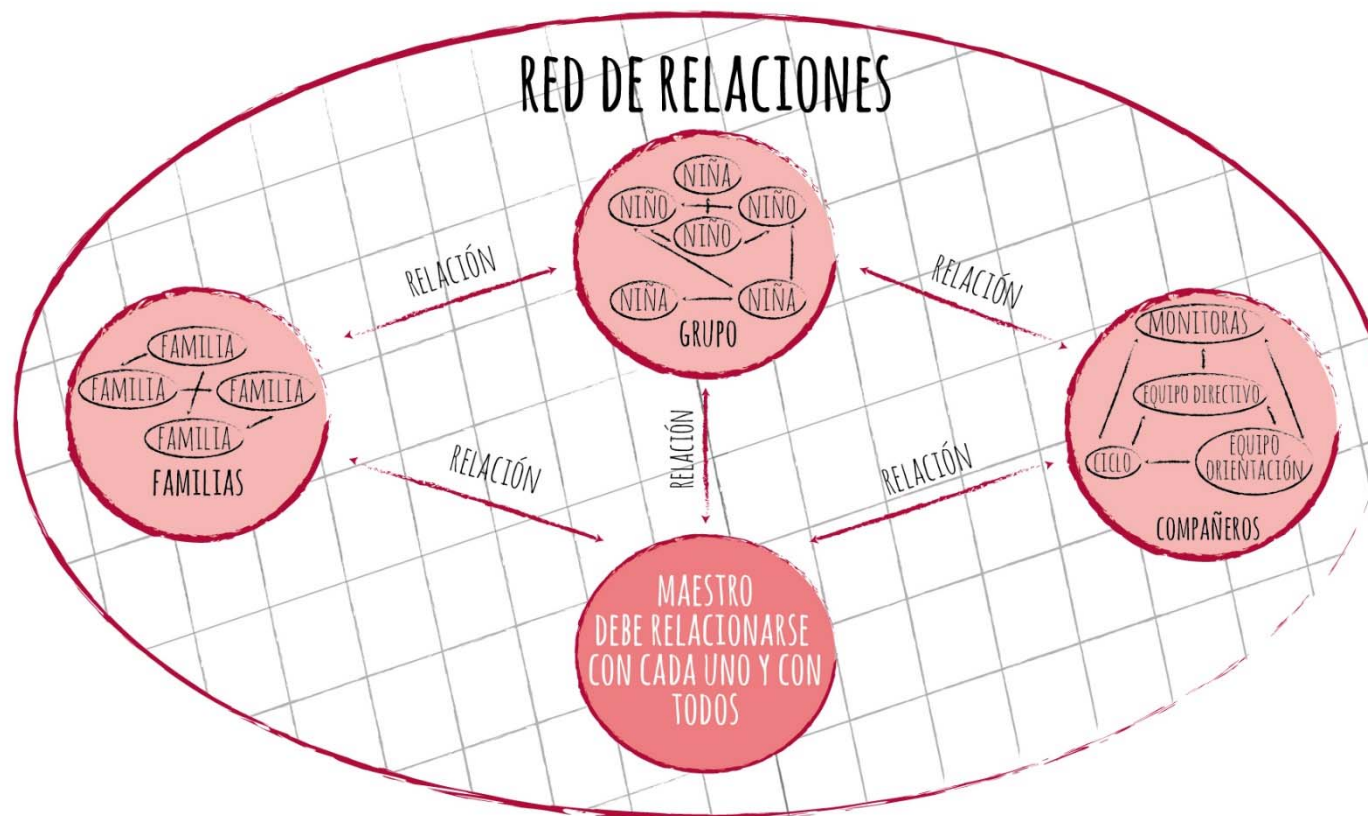


Figura 13. Red de relaciones.

En cuanto a las relaciones dentro del grupo la premisa fundamental era el respeto, las maestras velaban que dentro del grupo no hubiera faltas de respeto ni bromas pesadas, como se ve en este comentario de María:

Ian es el frutero y enseña la hoja de la fruta. María “¿esto lo has hecho tú? no me lo creo Algunos dicen que los números están tumbados, María dice en tono jocosos que no le saquen pegás que está perfecto (Cuaderno de campo María, 28-10-2013).

Además las maestras procuraban que cada uno tuviera su sitio dentro del grupo. En ese sentido apoyaban a los más introvertidos y a los disruptivos para que encontraran su espacio. Facilitaban las relaciones de los introvertidos permitiendo que fueran los primeros en elegir compañeros, privilegiándolos en las situaciones grupales de manera que no quedaran al margen. Con los disruptivos la estrategia era la contención y la completa reparación de los conflictos. En general, se esforzaban porque en el aula reinara el bienestar de manera que fuera posible relacionarse y aprender, como recojo en esta nota de campo: “Los niños pasan buena mañana, no están mosqueados, se sienten bien, por eso son capaces de comportarse así” (Cuaderno campo María, 26-10-12). Esta buena relación con y entre los niños era percibida por otros adultos que trataban con ellos como describe María:

María: Por ejemplo cuando dice Gloria [La auxiliar] “Jo es que a esta clase da un gusto entrar siempre” Y yo le digo pero “¿Por qué?” Y ella me dice “No, se es que da gusto entrar, me quedaría en esta clase” Es que es el

Entrevistadora: El clima y eso lo percibe Mary Luz, lo percibe tal cual.

María: Es el clima, en un sitio en el que entras y

Entrevistadora: No te sientes amenazado, que los niños aunque no conozcan no va a provocar... están tranquilos.

María: Yo veo niños de otras clases que vienen otros papás y se lían a darles golpes, para jugar pero los provocan. Entonces los papás que no saben [que están jugando]

Entrevistadora: Están poniendo a prueba al adulto

María: Pero yo creo que eso tiene que ver con la relación que tienes con ellos. Ahora ya con estos, lo que me encanta, es las bromas. Tenemos muchas bromas, mucho sentido del humor, muchos momentos de reírnos juntos. También me permite cuando me tengo que poner seria poderles hablar de cosas serias.

Entrevistadora: Sí y eso a ti de alguna forma te sale.

María: Es que a mí me sale (Devolución María 5 años).

Las maestras dedicaban tiempo a hablar sobre amistades y ponerse en lugar de otros. Ocurría en ocasiones que unos no dejaban jugar a otros, o le decían no soy tu amigo, no te voy a invitar a mi cumpleaños y estos incidentes eran luego discutidos en

la asamblea apelando a la empatía. En este fragmento se ve como en la asamblea se habla tranquilamente del problema que tienen tres amigas que no siempre están bien avenidas:

María: Sofía voy a decirte una cosa a ver si tú quieres que siga. (Le dice algo al oído y la niña asiente) ¿Sofía no quieres venir al cole?

Sofía: Porque a veces me siento sola, porque Elia y Alma no quieren jugar conmigo, voy preguntando amigos y no me dejan jugar.

María: Eso me parece raro.

Voces: ¡A mí no me lo ha preguntado!

Juanjo: Es que le decimos que no y se pone a llorar y nos da pena.

María: Elia y Alma ¿cómo es eso de siempre juntas?

Alma: Yo a veces juego con Elvira.

María: Entonces ¿la que más problema tiene de separarse eres tu Sofía? (mira a todo el grupo) Yo os tengo que decir una cosa, cuando veo que a una niña le duele la tripa porque se siente sola a mí me entra una tristeza grande. A ver como lo solucionamos. Hombre jugar siempre juntas no puede ser porque la vida... [Pone ejemplos de que ella tiene varias amigas...]

Alma: A mí cuando me dicen que no, me siento mal pero cuando me voy con Elvira se me olvida (Cuaderno de campo Maria, 22-1-2013).

A lo largo de los tres cursos las maestras intervinieron en el sociograma fomentando algunas amistades y diversificando otras. Especialmente intervinieron cuando en la amistad había una relación de dominio de un niño sobre otro. En esos casos procuraban ofrecer nuevas amistades para ambos como una forma de aliviar las tensiones. El objetivo final de estas intervenciones era lograr la cohesión del grupo como explica María:

Entonces bueno, desde ahí sí que planifico tiempos y espacios para esto y claro la satisfacción, el placer que sientes de ver que funciona cuando ves que es un grupo cohesionado, con vínculos fuertes donde no hay ningún niño retrasado, sino que todo el mundo va aceptando pues diferencias individuales ¿no? Y que es lo importante, que es lo que les vincula. Yo ahí sí que todo el tiempo, yo cuando veo, cuando hago las evaluaciones. Por ejemplo la puesta en común con los compañeros, aunque tenemos un guión común entre todos, pues vas viendo donde se detiene cada uno ¿no? Qué es lo que a cada uno le mueve más y a mí sinceramente lo que me conmueve y me... Pues eso, el ver que es un grupo cohesionado, que habla con respeto, o sea que llegan niños nuevos y se preocupan por facilitarles que se sientan bien ¿no? Cómo hablan de sus emociones entonces bueno, creo que sí, que el dar espacios y tiempos y el tenerlo planificado sí ayuda a que un grupo evolucione hacia un sitio o hacia otro. (Entrevista inicial María).

3.2. Relaciones con y entre las familias

Las relaciones con las familias eran consideradas como fundamentales para llevar a buen puerto la tarea compartida de la educación de los niños. Permitir el acceso diario a la clase con las familias y la conversación de cada día era muy importante para compartir información y establecer la relación de confianza con las familias, como le explico a Carmen en una devolución:

Entonces, de las acogidas, al igual que le dije a María, es que no os dais cuenta de todo lo que conlleva que los papás pasen al aula, [...]. El compartir con las familias el espacio. Que vosotros no sé si caéis en la importancia que tiene todo eso. Y yo he ido viendo que en general como que ese espacio de relación con las familias funciona. Sí que veo que te charlan mucho, lo cual es muy bueno (Devolución Carmen 3 años).

Durante la acogida, además de escuchar a los niños las maestras escuchaban a las familias también desde el respeto y buscando ganarse su confianza, como cuenta Carmen:

Pues yo creo que lo primero la escucha, hay padres, familias que necesitan que alguien les escuche, contarte las cosas. Entonces, el que ellos vean que hay una disponibilidad y apertura por parte de la maestra a recibir lo que tienen que contar yo creo que es muy importante. Eso hace que las familias adquieran confianza, te quieran contar las cosas (Entrevista inicial Carmen).

La relación con las familias se basaba en el respeto, en tratarlas como familias competentes que educaban a sus hijos como sabían y como podían evitando juzgarles, como cuenta María:

Entrevistador: ¿Qué haces con las familias?

María: ¿Qué hago con las familias? Pues mira, cuando empiezo desde los tres años, pues lo primero de todo, o sea, mi mensaje es intentarles hacer ver que yo les miro a ellos como familias competentes, lo primero de todo ¿no? O sea he aprendido a no juzgar.

Entrevistador: Que sí que sí.

María: De verdad o es mi trabajo o mi tarea pendiente.

Entrevistador: Que ser padre es ser padre y punto. Que no hay que hacer ningún master ni nada.

María: No solamente eso sino que el que más conoce a los niños son los padres, lo tengo clarísimo. Los que más quieren a sus hijos y los que más conocen a sus hijos son las familias. Entonces yo también he visto que desde que hay esa mirada de competencia a los padres y de hacerles ver que yo estoy ahí para ayudarles, para facilitarles, para... Pues eso fluye de una manera que... que es como muy natural también, es como muy natural. Obviamente te ocurre como todo en la vida, es verdad

que con unas esto fluye de una manera tremenda que ves que hay empatía, que ellos están encantados que seas la maestra de sus hijos y tal. Y hay otras familias con las que bueno, pues es más difícil, es diferente, porque a lo mejor sus valores son distintos, y claro ahí es donde más trabajo, donde más incido en eso, es decir, respeto profundamente pues esa forma de hacerlo y vamos a ver cómo nos encontramos, de qué manera podemos coincidir (Entrevista inicial María).

En esta relación las maestras consideraban muy importante la participación. El que los padres pudieran ver y comprobar lo que ocurría en el aula. Que pudieran aprender formas de hacer y a la vez aportaran las suyas. Que sintieran que sus propuestas tenían cabida en el aula. Para ello facilitaban la asistencia de los padres a clase a través talleres, fiestas, pequeñas colaboraciones... como cuenta Carmen:

Y luego la participación, la participación. El hecho de pensar que te todo tiene cabida en la clase que todo tiene cabida. Nosotros vamos a hacer un taller de portavelas pues he ido yo al entrar a la abuelita de Daniela que siempre viene “¿Oye y tu mañana te puedes quedar?” “Al hermanito mayor de Ramón “Oye y por qué no se viene tu hijo a hacer portavelas”. Y he tenido a la mamá de Silvio, y he tenido aquí siete papás abuelitos y eso crea muy buen ambiente (Devolución Carmen 3 años).

Además del contacto diario y la posibilidad de participar en el aula, las familias tenían posibilidad de pedir tutoría todos los viernes y de participar en las tres reuniones de aula anuales. De esta manera la información sobre los niños estaba muy actualizada sin necesidad de esperar a las evaluaciones como expresa María:

Para eso es fundamental que los padres estén en el aula claro, los padres vienen al aula todos... por eso tengo el conflicto este de los informes que digo ¿pero qué les cuento? Nos vemos todas las mañanas, nos vemos todas las tardes el noventa por ciento de las familias porque en la ruta de mi clase van cuatro niños ¿no? Pero incluso los que van en la ruta por la tarde pues vienen por la mañana con el papá o la mamá. Las tutorías formales de los viernes pues siempre tengo una tutoría todos los viernes. Las tres reuniones de aula (Entrevista inicial María).

Las reuniones se planteaban como momentos de encuentro, se hacían esfuerzos por dar voz a las familias y responder a las dudas e intereses de los padres. Los padres podían evaluar las reuniones y proponer por escrito temas a tratar en ellas como cuenta Carmen:

No sé qué decirte, en las reuniones de padres, también la posibilidad de que ellos evalúen las reuniones, que escriban sin dar su nombre lo que les parece, qué les

apetecería, qué echan de menos. Eso también les hace sentir que se escucha lo que ellos dicen ¿no?

Entrevistadora: Uhum

Carmen: Y ver que eso luego en las reuniones pues tiene... vamos que se nota que los papás piensan y demandan pues se les da una respuesta eso también hace que... (Entrevista inicial Carmen).

Además en las reuniones las maestras buscaban movilizar las emociones de los padres. Leían un cuento emotivo, contaban situaciones emocionantes del aula, les pedían que escribieran un post-it con deseos para el año,... En este caso por ejemplo María está preparando la reunión con los niños:

[Trabajando en mesa] Están preparando una carta a los padres [Para darle en la reunión de padres a cada padre la de su hijo] María saca las tarjetas de las palabras cariñosas que saben escribir por si las quieren usar “Te quiero, besos, amor, amigo...” María me enseña que ha preparado una receta para la alegría para los padres (Cuaderno de campo María, 17-10-12)

Además de cuidar su relación con cada familia las maestras intentaban crear redes entre ellas. Fomentaban las relaciones, facilitaban que pudieran estar en contacto de manera que pudieran darse apoyo y compartir el cuidado de sus hijos como explica María:

Se han creado unas redes que yo facilito, o sea yo facilito que se creen las redes, yo insisto mucho en eso ¿no? Creo a través de las vocales de aula, a través de que estamos en un correo todos ¿no? Pues de pronto, surgen convocatorias de un teatro de no sé qué, o de un encuentro por la tarde que se quedan en el patio merendando. Entonces claro, se han creado redes de apoyo, gente que tiene niños de la misma edad, que viven cerquita, que tal, que se pueden ayudar, se traen unos a otros,... Entonces claro, a mí esa es la señal de una tarea bien hecha, cuando ves un grupo de padres cohesionados, de un grupo de niños que tienen relaciones fuera del cole.

Este tipo de relaciones pasaba porque la maestra con su ser y estar disfrutara de este contacto o se lo propusiera intencionalmente como comparte María:

Entonces, por una parte pues es lo mismo, por una parte es un trabajo como que a mí me sale, yo no sé trabajar sin las familias. A mí me encanta que las familias estén en clase, yo tengo talleres todo el año [...] Y entonces ahora pues estamos cosiendo y tal y a mí esos momentos de que estamos en el aula padres, madres y yo participando en la educación de los hijos pues para mí es el colmo de los placeres ¿no? Claro, el otro dice una niña que es nueva de este año, que pues nos saludamos yo y la madre a la vuelta, había estado enferma y tal y me dio un abrazo y nos dimos dos besos y cuando se va la madre me dice la niña ¿no sabía que mi madre y tu erais amigas! Sabes cómo buhhh

Entrevistadora: Feliz.

María: Que gusto no. Y claro pues eso es ¿no? ¿Qué quieres? Pues que tu maestra a la cual adoran porque eres un modelo y tal y tus papás, tu mamá pues se traten con afecto, pues qué más (Entrevista inicial María)

Sin embargo, estas relaciones con las familias no siempre eran fáciles. En ocasiones los padres cargaban su malestar sobre las maestras juzgándolas o desconfiando de su trabajo. En estos momentos la naturalidad de la relación no era suficiente y las maestras tenían que apelar a su profesionalidad como cuenta María:

María: Sí, sí, pero esa queja es muy nuestra el: fíjate con todo lo que hacemos porque es verdad. Porque tu muchas veces sientes que estás poniendo mucho por ese niño y que de repente ese padre no solo no reconoce sino que te está juzgando, entonces situarte en un papel profesional en el que tengas en cuenta eso: es que el padre tiene emociones, es que al padre le están pasando muchas cosas con este hijo que no puede, no sabe, o en este momento no puede gestionar. No es que a mí me esté culpando, es que no puede hacer otra cosa. Entonces situarte ahí es muy sano, saber que tú.

Entrevistador: Pero es muy difícil.

María: Ya es muy difícil.

Entrevistador: Igual que tú como padre tienes que situarte, a ver esta señora pasa unas horas con tus hijos y sabe cosas de tus hijos que tú ni siquiera has sabido.

María: Claro, pero yo soy el profesional, en esa relación yo soy el profesional, no el padre (Entrevista Inicial María).

3.3. Relaciones con compañeros

Las relaciones con los compañeros eran otra parte importante de esta red en la que estaban inmersas las maestras y que debían esforzarse por mantener. Los compañeros con los que entraban en interacción prácticamente diaria eran muchos en número. Existía por un lado la necesidad de coordinarse y llegar a acuerdos con las compañeras de ciclo que tenían a cargo otros grupos con los que convivían los niños y con los que se compartían formas de hacer y proyectos. Luego aparecían las jerarquías, la coordinadora, la jefa de estudio, el equipo directivo con sus formas de hacer y sus normas. También entraban en juego los profesores especialistas con los que se compartía el grupo siendo importante por tanto aunar criterios. El equipo de orientación con el que era necesario contar para poder ayudar y acompañar a algunos niños. Y, por último las monitoras de comedor y extraescolares con las que era necesario tener una

comunicación fluida para que mantuvieran de alguna manera el trabajo que se hacía con los niños en los tiempos que estaban con ellos.

3.3.1. Profesoras de ciclo. Las maestras que formaban el ciclo eran siete. Seis tutoras y una profesora de apoyo para los seis grupos. Dentro de este grupo había relaciones más o menos cercanas. En el caso de Carmen y María la relación era muy fluida, se entendían, se apoyaban y se complementaban. Esto facilitaba enormemente el trabajo por nivel, es decir la coordinación entre los dos grupos de la misma edad, permitiendo hacer proyectos paralelos, actividades conjuntas y aunando esfuerzos a la hora de programar y preparar material. En este sentido las maestras se mostraban agradecidas de tener una compañera de nivel afín con quién contar como muestra María:

Entrevistador: Eh hh hay otra cosa que también es importante porque yo creo que ese tema de... A ver antes hablábamos de que los niños y las familias tenían vínculos, pero luego claro está el paralelismo con los compañeros, que pasa con los compañeros. Porque por un lado hay un... la gente que nos juntamos en el mismo centro estamos ahí porque.

María: Sí.

Entrevistador: Por h o por b.[...]¿Cómo se maneja eso? O sea, tú te crees que estás... A ver, ¿estás vinculada con gente de tu escuela? y segundo ¿esto es una ventaja, un problema o es algo necesario?

María: A ver, vinculación personal. Porque yo por ejemplo con Carmen que es mi compañera de nivel doy gracias todos los días a la vida digo ¡qué suerte! Porque nos miramos, hay complicidad absoluta, compartimos el mismo discurso, hay muchísimo respeto profesional, hay confianza, hay una competencia sana, de: ah yo esto yo lo hago bien toma, yo esto mal... Claro, para mí ese es el modelo de cómo hay que trabajar, luego no nos vamos de cañas juntas, ni nos vamos al cine juntas, es decir, no somos amigas, pero hay mucho respeto, mucha complicidad y vamos para mí es el modelo de cómo habría que trabajar (Entrevista inicial María).

Las maestras expresaban que lo fundamental para poder trabajar conjuntamente era por un lado el respeto y por otro dar valor al trabajo del otro, fijarse en lo que el otro era bueno para aprovecharlo, la admiración. De esta manera

Entrevistador: Y el tema de vínculos emocionales o personales con los colegas, ¿eso cómo afecta a las interacciones en el aula?

María: Hombre yo creo que en general estar contenta en el trabajo es muy interesante, sentirte bien, el levantarte por las mañanas e ir contenta al cole ¿no? Como ir contenta a donde sea para mí es muy importante. Entonces claro, yo tengo mis vínculos, porque yo

tengo mi amiga del alma, que es Alia, que es una tía divertida, que es una tía creativa, pero lo que nos vinculó es que ambas estamos enamoradas de nuestros alumnos, de los niños que hablamos de qué suerte tener estas familias [...] Yo creo que dentro del cole es muy importante tener esta historia de admiración y de respeto por la mayoría de la gente. Que hay gente a la que yo admiro y respeto como es Mercedes, como es... Hay gente que es muy competente profesionalmente y bueno, luego hay gente que nos es tan competente profesionalmente porque es que es verdad, aunque da mucha pena.

En el trato con las compañeras del ciclo era básico el compartir y coordinarse. Los espacios de comida, los tiempos de patio, así como las reuniones eran momentos para compartir dificultades en inquietudes, proponer ideas, planificar el trabajo conjunto... En todo esto el papel de la coordinadora de infantil era fundamental como explica Carmen:

Carmen: Entonces compartimos mucho, aunque cada una estemos metidas en nuestra clase compartimos, estamos juntas estamos en el patio, estamos comiendo, estamos siempre hablando de los niños y es algo que, vamos que creamos un vínculo muy fuerte y es importante estar bien y a gusto. Importantísimo con la compañera de nivel con la que estás todo el día maquinando y preparando cosas y luego con el resto el que haya buen ambiente en el ciclo

Entrevistadora: Uhum

Carmen: Es muy importante y que es fundamental el papel del coordinador, el papel del coordinador estoy de acuerdo con el equipo directivo que es clave. Es clave porque, aunque seamos personas que llevemos muchos años trabajando, pero si necesitamos a alguien que recoja todo eso, que vaya planteando temas... entonces es muy importante ese papel. Ahora mismo en infantil tenemos un equipazo, es la primera vez en la historia que está el equipo definitivo y bueno, estamos como muy a gusto, muy a gusto, muy a gusto.

Entrevistadora: ¡Qué bien!

Carmen: Valorando lo que hacer, entrando a las clases a ver que ha hecho está a ver que ha hecho la otra, no se (Entrevista inicial Carmen).

Sin embargo los espacios y tiempos de reunirse y hablar terminaban resultando insuficientes para abordar todo lo que se quería compartir. En determinadas temporadas se vivía estrés dentro del ciclo como explica María:

Pero está por encima el deber ser. Mira Mar es no parar no parar. Se ve que tiene que ver con hacer muchas cosas, calidad tiene que ver con que se haga mucha actividad. Yo les digo, es que mira los niños van como motos por los pasillos y vosotras no veas como vais. Yo se lo devuelvo "Oye que los niños no corran por los pasillos y vosotras vais corriendo todo el rato" Entonces sí, hay momentos en los que se ve. Nunca hay tiempo de reunirse. El reunirse es como un estado de cosas que había que haber hecho antes de ayer: del dinero, de la gestora, de las salidas, de los autobuses, nos reunimos para eso.

Echando siempre de menos que habría que reunirse para otras cosas (Devolución María 5 años).

De esta manera se tendía a abordar lo urgente, lo inmediato quedando pendiente en muchas ocasiones lo que tenía que ver con la dimensión emocional a pesar de que las maestras expresaban que era su deseo llegar a acuerdos en estos temas. María, por ejemplo, nos expresaba cómo algunas cuestiones relevantes como la secuencia temporal no contaban con acuerdos que las respaldaran:

Carmen y yo a día de hoy no sé si Lucía también [otra profesora del ciclo], somos las únicas que hemos introducido lo de primero que entren y juego libre y a las diez asamblea. Yo creo que nosotras somos las únicas. Eso se introdujo cuando llegué al cole. Vuelve a ser lo mismo, condenarles a que estén esperando media hora a que lleguen todos y luego otra media hora hablando del tiempo que yo ya paso. Sí lo que es imprescindible, saber qué día es hoy y qué vamos a hacer y quién ha faltado. Todo lo demás... Entonces eso no está acordado (Devolución 5 años María).

La convivencia y la necesidad de tomar decisiones conjuntas y llegar acuerdos implicaban que surgieran conflictos. Parecía que estos conflictos creaban malestar a las profesoras y había dificultad para resolverlos. En ocasiones dar la propia opinión o defender las propias ideas podía suponer en ocasiones críticas o derivar en conflicto como expone María:

Entrevistador: Claro, el tema es que... ¿Cómo se arbitran los conflictos emocionales entre los compañeros?

María: Se arbitran fatal, no se arbitran, o sea son un desastre, muy mal Y ahí es donde se pone más de manifiesto las mismísimas contradicciones que tenemos entre el discurso y el hacer. Ahí es donde se pone absolutamente de manifiesto, que lo que es lo habitual, lo que suele ocurrir en la mayoría de los sitios que es o tapar, o huir... o tal, pues aquí también exactamente igual. Desde mi punto de vista ahí estamos muy en déficit, no se hablan las cosas. Yo soy de las personas que hablo siempre porque si no hablo me muero, o sea, es que exploto, reviento. Es decir, yo si veo que eso es verde y está todo el mundo diciendo que es rojo, pues yo necesito poner sobre la mesa, el a ver yo es que veo que es verde. Entonces claro por eso también pagas un precio normalmente ¿no? Entonces cuando uno se expone y tal... Yo ya he pagado mi precio, pero bueno, también tengo la tranquilidad que ya todo el mundo sabe cómo soy y que a mí me cuesta mucho dejar pasar las cosas (Entrevista inicial María).

Garantizar unos mínimos de bienestar entre las profesoras era considerado por las maestras como básico y era en cierta medida una tarea pendiente como explica María:

Pero bueno, eso que dices, esos mínimos ¿no? Un cierto bienestar, una cierta tranquilidad. El llegar por las mañanas, lo de nada sin alegría, el llegar por las mañanas saludarte, desearte un buen día, hacer tus rituales que los adultos deben incorporar, yo creo, en una convivencia sana. Sería lo suyo, estamos en ello claro, pero nos queda mucho, nos queda mucho. Y se vive la palabra como una daga, o sea cuando hablas, cuando intervienes, todo el tiempo tienes que dar un rodeo para explicar y contextualizar desde dónde dices las cosas para que nadie se sienta cuestionado, ... En fin, hay tela, hay bastante tela que cortar ahí (Entrevista inicial María)

3.3.2. Relaciones con equipo directivo. El equipo directivo aparecía como un elemento fundamental en la gestión de relaciones en el colegio. Los equipos directivos debían ocuparse también de lo humano, lo relacional, de dar soporte a los docentes. Sin embargo esto no era así, como cuenta María:

Entrevistador: Y ya que estamos en esto, o sea en lo emocional, la gestión de emoción del grupo o el equipo docente qué papel tendría la dirección o la coordinación o el liderazgo.

María: Yo creo que es un papel muy importante, importante, importantísimo

Entrevistador: Que puede influir en...

María: Sí. Mucho, yo creo que sí, mucho yo creo que sí. Yo creo que un buen equipo directivo lo primero que tiene que hacer.

Entrevistador: Un buen equipo directivo tiene que estar equilibrado (risas) Y tener habilidades no solo para equilibrarse el sino para equilibrar a los demás

María: Sí, efectivamente, esa es la otra, que equipo directivo puede ser cualquiera y lo último que se valora es que tengas habilidades sociales, que tengas... que puedas trabajar con un grupo, eso es lo último. Y los equipos directivos que tenemos pues ya lo ves. Ahí sí que es la víscera todo el rato por delante: yo soy amiga de no sé quién, la otra es mi enemiga,... Entonces a veces es una locura... te crea un desconcierto tremendo, yo creo que sí, que es muy importante que los equipos directivos sean equipos humanos, de personas saludables que estén ahí porque tengan un compromiso con la infancia, y, que se nos olvida, con la familia. Es que están ahí para eso. Claro, luego si hablas con ellos, es que tienen todo este bagaje de ohhh la administración, los papeleos, que también es verdad que los tienen que tener muy aburridos (Entrevista inicial María).

3.3.3. Relaciones con el equipo de orientación. Las relaciones con el equipo de orientación eran escasas. Las maestras hacían demandas y esperaban largo tiempo a ser atendidas por el exceso de trabajo que tenía el equipo. Quizá por esta falta de disponibilidad, las maestras no se sentían bien orientadas con los niños que necesitaban ayudas apareciendo algunas tensiones como se trasluce en esta descripción de aula con María:

También hablamos de que a Eric le sacan de clase en cumpleaños y salidas para hacer fisio y que María no está de acuerdo. Le pregunto cómo tiene que sentarse, me dice que nadie le ha dicho nada (Cuaderno de campo María, 28-10-2013).

El equipo de orientación no daba soporte a las maestras en apuros ni gestionaba las relaciones entre adultos. En este sentido, había un vacío en torno a quién debía arbitrar los conflictos y dar soporte emocional a las maestras cuando lo necesitaban.

3.3.4. Relaciones con monitoras. Las monitoras de los horarios ampliados, de las rutas, del comedor, del patio y de la siesta, así como las de extraescolares, estaban a diario con los niños y era por tanto muy importante comunicarse con ellas. Eran otros adultos con los que se compartía la tarea de cuidar a los niños y por tanto debían estar al tanto de sus necesidades y de las intenciones de la profesora con cada uno. El cuidado de las maestras se extendía hasta esos momentos en la medida de sus posibilidades como se ve que ocurre en esta escena:

[En la acogida Claudia llegó del desayuno llorando, María habló largo rato con la monitora, consoló a Claudia y cuando se calmó siguió con la acogida. Durante la acogida retoma la interacción]

María llama a Claudia “Ven Claudia que voy a colocar los cuencos, ¡que relimpios! (refiriéndose a los cuencos)” Se sienta y ofrece a Claudia estar entre las piernas. Claudia la abraza. “Me tienes que contar cuando te pasen cosas... ¿Con quién te quedas en el comedor cuando los otros terminan?” (No oigo a Claudia, solo a María) “¿Con Inma?” “¿Y es buena?” “Sí, es buena”. María la vuelve a abrazar, le frota en la espalda y le susurra cosas “¿Y tú que quieres?” “Irme con Conchi (la monitora de comedor del grupo)” dice Claudia. “Estate tranquila que yo lo voy a hablar con Conchi y con Inma” le dice María. La suelta y Claudia sigue colocando cuencos (Cuaderno campo Maria, 11-11-2013).

En resumen, las maestras necesitaban relacionarse con otros muchos adultos para llevar a buen puerto el objetivo de cuidar y educar a los niños desde un proyecto común. Que esta red de relaciones funcionara era importante para todos pero especialmente crítico con los niños que tenían dificultades. De esta manera con los niños introvertidos se hacía un esfuerzo especial por asegurar su cuidado en todos los contextos como explica María:

[Habla de Claudia una niña muy introvertida al principio, que ya había evolucionado mucho] Me he encargado de que esté acompañada por adultos, en este caso ya no tengo que informar. Al principio informaba cuando venía la teacher “Esta niña cuidadito tal”

Una vez que yo he puesto como todos los recursos humanos materiales para que esté acompañada (María Devolución 5 años).

En el caso de los niños disruptivos también era importante coordinarse con todos para que recibiera las ayudas necesarias para poder estar regulados y contenidos como cuenta María:

Pues eso, hablé con los padres, hablé con el orientador. El orientador habló con los padres. He hablado con la persona que está con él en las extraescolares. Como que pones alrededor de él cuidaditos, algodoncitos, cosas para ayudarlo (Devolución María 5 años).

La forma en la que ellas manejaban estas relaciones era importante para la labor común de ocuparse de la educación y cuidado de los niños pero a su vez servía de modelaje. En el día a día en sus relaciones con los demás niños, las demás maestras, las familias... eran observadas y escuchadas por los niños. Servían por tanto de modelos sobre cómo comportarse con los demás, como establecer relaciones, cómo solucionar conflictos...

En síntesis, en estos tres primeros capítulos del estudio dos: el estar, la estructura y las relaciones he identificado aspectos que considero esenciales para entender la dinámica emocional del aula. Estos elementos que he abordado por separado para facilitar la descripción profunda aparecen relacionados en el aula (Figura 14). De esta manera en estas aulas hay una estructura con unos espacios, materiales, tiempos y normas que favorece las relaciones y sobre la cual las maestras pueden influir. Sostenidas por estas estructuras aparecen las maestras, con sus particulares formas de estar en el aula, su disponibilidad y su forma de enfrentar las situaciones críticas. Las maestras actúan desde ahí dando soporte emocional a los niños: ofreciendo relaciones cálidas, respeto y aceptación, sensibilidad, sintonía emocional, y confianza. Además, necesitan mantener relaciones con el resto de docentes y las familias apareciendo una compleja red de relaciones que deben sostener.

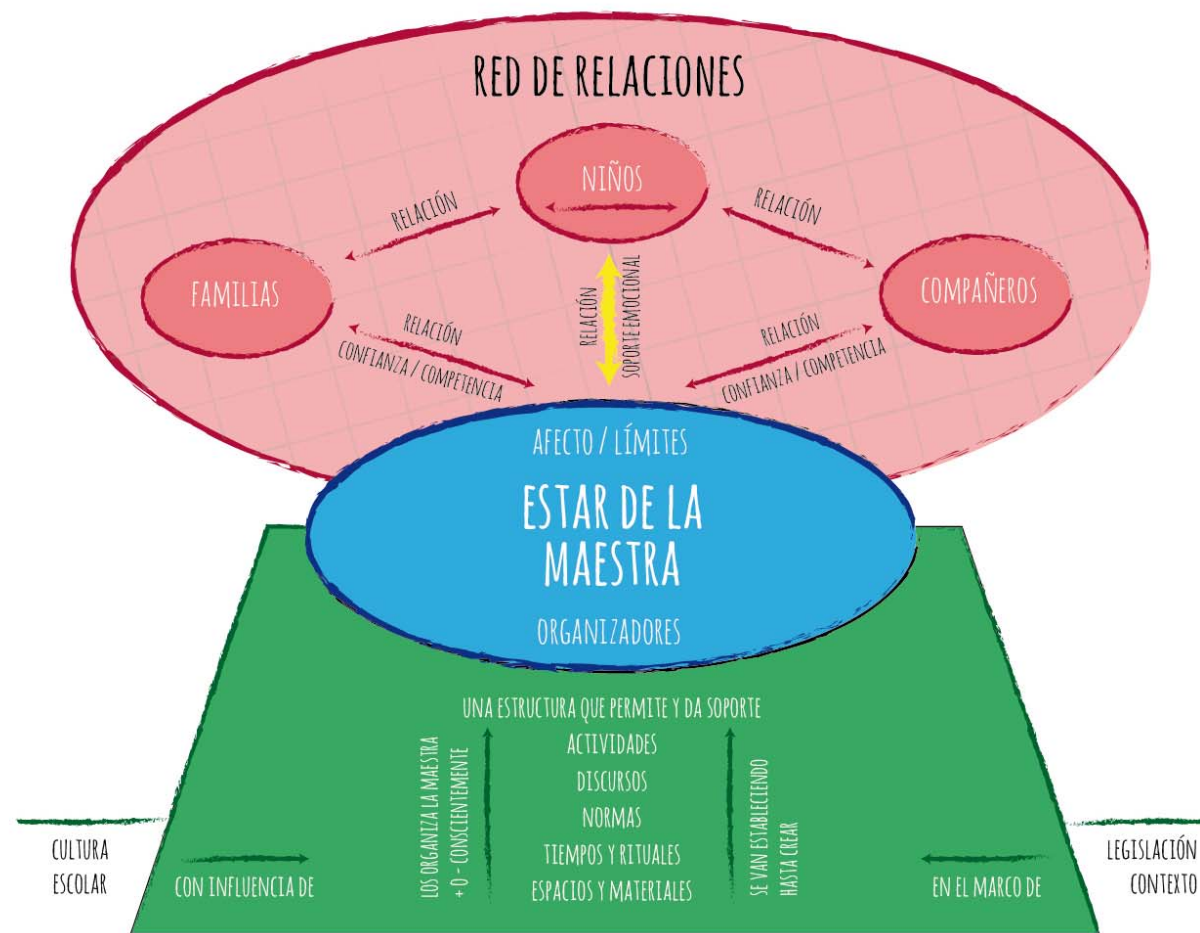


Figura 14. Resumen de la estructura del aula, el estar de las maestras y la red de relaciones

4. Conclusiones

En resumen, las maestras necesitan de sus propias competencias emocionales para relacionarse con cada niño y con los demás miembros de la comunidad educativa. Dentro de esta red de relaciones es fundamental la comunicación y la confianza, pero además en sus relaciones con los niños las maestras actúan dando soporte emocional (Chang y Davis, 2009; Meyer, 2009; Paniagua y Palacios, 2008). Ofrecer este soporte emocional a todos supone un gran esfuerzo para la maestra. Entre los elementos necesarios para que esta relación se dé están, por un lado, las competencias emocionales de las maestras (su forma de relacionarse, sus propias habilidades sociales) y por otro, la organización de la estructura del aula que actúa facilitando dicha relación. Como hemos visto, en estas aulas, la creación de esta relación afectuosa entre la maestra y cada niño se promueve conscientemente en lugar de dejarla al azar. La toma de conciencia por parte de las maestras de la importancia de esta relación es una garantía de que estas intentan que esta relación se dé con todos y no solo con algunos alumnos. De esta manera cada niño puede beneficiarse de ese soporte emocional necesario para estar bien y aprender. Esta estructuración e intencionalidad es especialmente relevante para los niños con más necesidades.

A lo largo del capítulo he intentado identificar y describir pormenorizadamente los elementos esenciales de este vínculo entre la maestra y los niños (Casassus, 2008) de manera que el lector pueda comprender la profundidad e implicaciones de esta relación. Este vínculo se caracteriza fundamentalmente por ser una relación cálida en la que el adulto acoge al niño, se acerca a él con respeto, le proporciona seguridad y se mantiene en sintonía con él. Analizando uno a uno estos elementos vemos que, en primer lugar, en esta relación el adulto mantiene una actitud acogedora hacia el niño, esto se materializa en que la maestra escucha y para ello se agacha y dedica tiempo, y además muestra interés verdadero por lo que el niño le cuenta sorprendiéndose, conmoviéndose, alegrándose y preocupándose. Un segundo elemento esencial de esta relación es la seguridad, esta se construye, por un lado, a través del cuidado, siendo las maestras las que “maternan” a los niños mientras están en las aulas y, por otro lado, mediante la confianza que ofrecen las maestras procurando aceptar, no juzgar y ser pacientes con cada niño. Un tercer elemento definitorio es que son relaciones en las que prima el respeto. Esta actitud respetuosa tiene que ver con la mirada de competencia al niño con

la que las maestras les devuelven que son personas capaces, y con tener en cuenta sus necesidades y su privacidad. Un cuarto elemento a tener en cuenta, es que través de estas relaciones la maestra permanece conectada con el niño, dando muestras de sensibilidad y estando en sintonía con él. Las maestras muestran esta conexión contagiándose y reconociendo las emociones de cada niño para reflejárselas, amplificárselas y poner palabras. El quinto y último elemento, resultado de los anteriores, es que a través del vínculo las maestras consiguen mantener una relación cálida con los niños en las que aparece el contacto físico a través de besos, abrazos y caricias y en las que las maestras se muestran a gusto compartiendo su afecto con los niños mostrándolo en su sonrisa y en sus expresiones.

Pero la labor de las maestras es aún más demandante en lo relacional. Como he descrito, además de esta compleja y profunda relación de soporte, las maestras son el eje central de la comunicad educativa ya que coordinan toda la red de relaciones interpersonales que se dan en esta (Palomera et al., 2008). Además este sistema es especialmente complejo porque implica relaciones bidireccionales en distintos niveles (Abarca, Marzo y Sala, 2002). Es decir, la maestra se relaciona con los niños, padres y compañeros de uno a uno y también como conjunto. Se relaciona con el conjunto de niños y sus relaciones entre ellos, con el conjunto de padres y las relaciones que estos mantienen dentro y fuera del contexto escolar y con el conjunto de los compañeros y las relaciones de amistad y jerárquicas que hay dentro de los centros. Esto hace especialmente compleja la labor de gestión de relaciones. He abordado lo que hacen estas maestras con el conjunto de niños para fomentar la participación de todos en el grupo, gestionar las relaciones y fomentar las amistades y la cohesión. He descrito cómo estas maestras tienen claro que los padres son aliados indispensables en la educación de los niños (Marchesi, 2007) y cómo se alegran de su participación y los tratan como competentes intentando no juzgarles. También he intentado recoger el conjunto de relaciones que las maestras mantienen con compañeras de nivel, monitoras, profesores especialistas, profesores de apoyo, equipo de orientación y equipo directivo. En estas relaciones la comunicación y la confianza resulta clave para extender y coordinar las actuaciones que se llevan a cabo con los niños y sacar adelante el proyecto educativo común. Con esta panorámica sobre la red de relaciones he intentado mostrar la complejidad de esta tarea y las dificultades que pueden surgir (Bullough, 2009).

Queda clara la carga emocional y relacional de los docentes y la demanda que supone esto sobre sus competencias emocionales. Sin embargo, la realidad es que no se tiene en cuenta suficientemente las competencias interpersonales en su formación ni tampoco cuentan con ningún apoyo cuando no son suficientemente competentes o cuando estas relaciones no funcionan de modo fluido. En este sentido, creo que los equipos directivos y los equipos de orientación podrían asumir parcialmente esta labor facilitadora de las relaciones en los centros, para lo cual también requerirían igualmente formación.

La forma en la que las maestras manejan estas relaciones es importante por tanto para la labor común de ocuparse de la educación y cuidado de los niños pero a su vez sirve de modelaje y de fuente de aprendizaje para estos. Las maestras en el día a día en sus relaciones con los demás niños, con las demás maestras y con las familias son observadas y escuchadas por los niños. Sirven por tanto de modelos sobre cómo comportarse con los demás, como establecer relaciones, solucionar conflictos... En estas relaciones las maestras ponen en marcha sus competencias emocionales y permiten de esta manera a los niños aprender sobre ellas. El uso que hacen las maestras de las estrategias de socialización será el tema que abordaré en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO SIETE. LAS ESTRATEGIAS

“El afecto, el amor, como también lo opuesto, emerge y crece en el ámbito de la convivencia cotidiana, supeditada a los sistemas de comunicación e intercambio propios de cada cultura, los cuales constituyen los contextos del desarrollo”

*Rodrigo
Prevención de la violencia y la resolución de conflictos*

1. Introducción

En los capítulos anteriores he descrito como las maestras diseñan una estructura que facilita las relaciones y que les permite estar de determinada manera. Dentro de la estructura, gracias a la disponibilidad de la maestra y a través de la relación las maestras ponían en juego una serie de estrategias permitiendo de esta manera que los niños las aprendieran. En este capítulo abordaré el amplio abanico de estrategias usadas por las maestras en el día a día del aula.

Las estrategias que usaban las maestras en base a sus propias competencias emocionales tenían que ver con la expresión, reconocimiento, empatía y regulación de las emociones (Figura 15). De esta manera permitían la expresión de emociones, la fomentaban modelando ellas mismas la expresión habitual de sus propias emociones e intentaban a través del diálogo indagar y poner palabras a lo que los niños iban sintiendo. Con frecuencia animaban a los niños a fijarse en las caras de sus compañeros, en sus posturas de manera que fueran siendo capaces de reconocer los estados emocionales en otros. También acompañaban en la introspección y en la búsqueda de causas que ayudaran a reconocer el estado emocional. Promovían la empatía contagiándose y reflejando ellas mismas las emociones de los niños. También animaban desde el diálogo a pensar en cómo se sentían los compañeros y a que hipotetizaran cómo se sentirían si les pasase a ellos. En lo que respecta a la regulación, el abanico de estrategias era muy amplio. Por un lado, las maestras ayudaban a los niños a regularse ajustando la situación, ofreciendo un ambiente tranquilo y procurando que los grupos de trabajo fueran reducidos estableciendo turnos. Por otro, utilizaban su propio contacto físico para contener y “maternar” a los niños. Cuando los niños se desregulaban usaban el cambio o salida de la situación que les afectaba para ayudarles: les pedían salir un rato de la actividad, les ofrecían un rincón para estar en calma, les invitaban a cambiar de rincón o de sitio o les distraían de sus pensamientos. En otras ocasiones, se usaba la acción como elemento regulador: las profesoras les proponían bailes o juegos de mover el cuerpo, cantaban, jugaban a bromear y reír. Por último, era frecuente que usaran el lenguaje: las felicitaciones para mantenerse en el camino, el saber pedir ayuda ante los problemas, el compartir la emoción y descubrir que a otros también les pasaba, el valorar de nuevo las situaciones tomando perspectiva y pensar las consecuencias de los actos para evitar acciones indeseables.

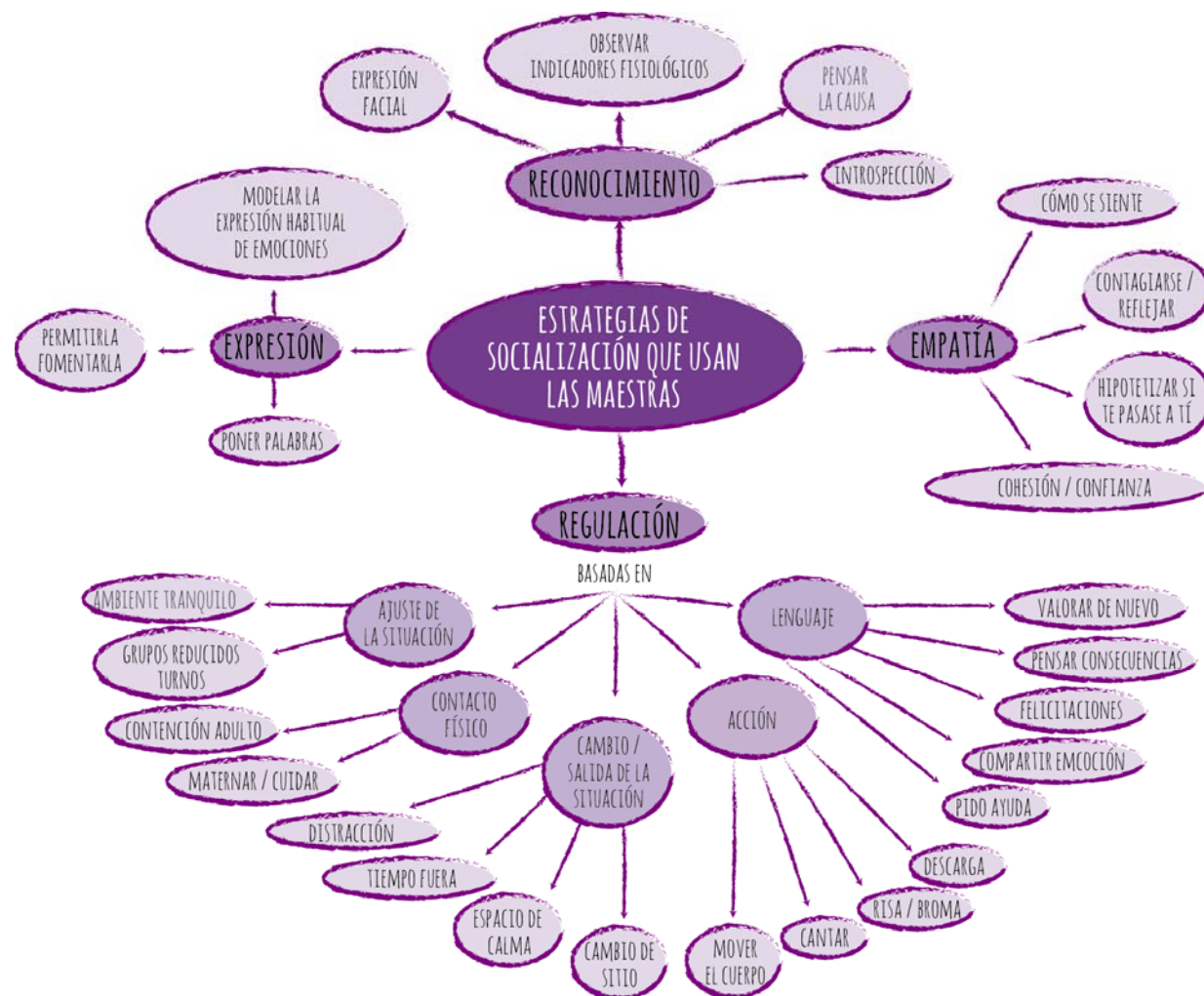


Figura 15. Estrategias de socialización que usan las maestras

2. Estrategia de expresión

La expresión habitual de emociones era la puerta al campo de la educación emocional. En las aulas existía la norma de poder expresarse y se recordaba a través del discurso “me/nos lo puedes contar” “se puede llorar”. De esta manera a través de la expresión habitual de emociones por parte de las maestras y de los niños se podía trabajar a diario en su reconocimiento y regulación y en la empatía.

2.1. Estrategia expresión emocional: permitir y fomentar

Las maestras permitían a los niños expresar sus emociones ofreciendo espacios y tiempos y mostraban su interés haciendo preguntas “¿Cómo estás? ¿Cómo te sentías? En este fragmento vemos como María procura que las noticias que ha compartido Ignacio lleven su expresión emocional ligada preguntando directamente por ella: “Ignacio cuenta cosas que le han pasado, para terminar María le pregunta ‘Y ¿estás contento?’ Ignacio responde que sí. María contesta ‘¡Me alegro!’” Cuaderno de campo María, 11-11-2013).

En otras ocasiones no era tan inmediato llegar a las emociones que subyacían a lo que el niño contaba o mostraba. En esos casos las maestras ponían a su disposición el tiempo necesario para abordar la situación indagando sobre el a través de preguntas. En esta situación se observa cómo María alarga intuitivamente la situación hasta que sale a relucir la emoción y su causa verdadera:

[Durante la asamblea]

María: A ti te pasa algo hoy, Raúl. ¿De qué tienes cara?

Gala: De triste porque el padre se lo [...]

María: ¿Te pasa algo, Raúl?

Raúl: No (con cara seria)

María: ¿No?

Gala: Su padre me lo [...]

María: Perdona, perdona, que le estoy preguntando a él (dirigiéndose a Gala). ¿Nos quieres contar qué te pasa? (dirigiéndose a Raúl)

Raúl: Sí.

María: ¿Qué te pasa?

Raúl: Que yo tengo una pupa aquí (se remanga la sudadera) y voy a enseñarla a todos.

María: Ah

Darío: Pero otra cosa yo iba a decir de Raúl

María: ¿Ah, sí?

Darío: Que Elia me ha dicho que Raúl se había...Que su padre le había dicho a Elia que Raúl se había dado un susto porque se había quedado en el coche y el padre se había ido, pero tenía que volver otra vez y cuando volvió, estaba llorando.

María: Anda, ¿te has asustado? (Con cara seria)

Raúl: (asiente con la cabeza) Sí

María: Ah

Darío: Sí, sí se ha asustado

María: ¿Esta mañana?

Raúl: Sí (pone cara de pena)

María: Papá se ha ido a hacer algo y te ha dejado solo en el coche.

Raúl: Sí

María: ¿Y te has preocupado?

Raúl: Sí

María: ¿Y se te ha quedado un poco cara de susto?

Raúl: Sí

Sofía: A mí también me pasa cuando nos vamos de vacaciones

Juanjo: (dirigiéndose a Raúl) Yo me quedo algunas veces solo con mi hermana y está solo el coche en la puerta del garaje. (Transcripción Vídeo María, 11-06-13).

También Carmen nos contaba que había hecho un esfuerzo de enseñanza explícita de las expresiones emocionales a raíz de un niño que había en su clase y consideraba que eso había ayudado a los niños, como nos explica en el siguiente fragmento:

[Está explicando que cosas hace para trabajar las emociones en el aula] El primer trimestre la alegría, la tristeza, cosas que me ponen contento, que no. Tengo algunas caritas y trabajamos el gesto ¿no? Los ojos, la boca como se nos pone y la PT como trabaja mucho con el niño de integración que hay en mi clase que no habla prácticamente nada, con los pictogramas estos de emociones pues los pusimos ahí. Entonces a veces son recursos que recurro a ellos y ellos a veces van y señalan: está, pues mira como está, pues está enfadado. Entonces sí que de alguna manera está como presente. Es algo que debería hacer más: ¿tu cómo has venido hoy? ¿Tu cómo estás? ¿Estás contento, estás enfadado? porque he visto que esta mañana venías un poco así enfadado con tu papá ¿qué te ha pasado? Cuéntanoslo. (Entrevista inicial Carmen).

2.2. Estrategia de expresión modelar la expresión habitual de emociones

Las maestras compartían de manera natural sus emociones con los niños. Había momentos en los que la maestra estaba alegre y sonreía, otras estaba enfadada con el ceño fruncido y en otras se mostraba triste poniendo cara de pena. De esta manera las interacciones y conversaciones del aula eran relevantes desde el punto de vista

emocional ya que permitían a los niños ver como expresar emociones de manera regulada como vemos que hace Carmen en esta situación:

[Hablan al principio de la asamblea de un incidente con los gusanos de seda]

Carmen: Ha ocurrido algo con nuestros gusanitos (Cara seria)

Voces: ¡Que están sucios!

Carmen: No, pero no solo que están sucios ¿Sabéis lo que ha pasado? Alicia se llevó los gusanos de seda a su casa y se le olvidó decir algo muy importante a su madre, que lo dice la canción. Mira lo que dice la canción (se señala la boca). “Tengo un gusano de seda, que solo come” (Canta)

Voces: Morera (Carmen hace el gesto de ves con la mano)

Carmen: Y sabéis lo que ha pasado su hermano les ha echado muchas hojas que no son morera y se van a poner malos (cara de preocupación). (Va sacando hojas y mostrándolos) Esta no es morera, esta tampoco es morera. ¿Qué ha pasado Alicia?

Alicia: Que Alejandro se las ha echado.

Carmen: Tu le tenías que decir, Alejandro los gusanos solo comen morera.

Alicia: Se lo voy a decir.

Carmen: Ya Alicia, se lo vas a decir pero todas estas hojas no son... (Tono serio). Ayayaya que lío ha hecho Alejandro (va limpiando los gusanos) Mira este se ha muerto (con voz afectada mientras coge un gusano y dice que no con la cabeza) Mira este gusanito ya se ha muerto (lo muestra colgando con cara de desagrado) porque ha comido algo que no tenía que comer. Mira ya no vive. (Todos miran serios) ¿Qué hacemos ahora con él? (pone cara de pena)

Voz: Tirarlo

Carmen: ¿Así tal cual a la basura? ¿Qué hacemos con él?

Julieta: Cuidarlo

Carmen: Pero ya no vive, ya no come, ya no hace nada. Ya ni va a crecer, ni se va a convertir en mariposa ¿Le podemos arreglar, creéis que se puede arreglar un animal?

Voces: No

Carmen: Cuando se muere que pasa con él.

Julieta: Ya no se le pueden sacar esas hojas que no son morera de la boca, cuando uno se ha “morido” no se puede. Los gusanitos no pueden comer esas hojas porque se mueren (pone cara de pena)

Carmen: Ahhh este está malito, este os lo voy a enseñar porque esto es bastante importante que lo aprendáis (voz de tristeza y cara seria, se toca la boca como con asco). A ver trae la lupa Silvio. Gracias, mirad os lo voy a pasar para que lo veáis, este gusanito todavía está vivo porque se mueve. Mirad este se mueve un poquito y no sé si lo podremos salvar, lo que quiero que veáis es lo que tiene en su culito pegado. Lo que tiene en su culito no es una caca negra como esta (muestra una caca de la caja). Está haciendo una caca blanda, como nosotros cuando tenemos diarrea, está haciendo una caca blanda porque le han sentado mal las hojas, como este (señala a otro). (Grupo serio y atento, expectante, Alicia emoción negativa) Lo que tenemos que decirles a todos los niños y los hermanitos si se llevan los gusanos a casa es que solo comen ¿qué?

Voces: Morera (Transcripción Vídeo Carmen, 23-5-2012).

Otra estrategia habitual en las maestras relacionada con la expresión emocional era contagiarse y reflejar las emociones. En muchas ocasiones la propia maestra empatizaba con el niño y reflejaba la emoción haciéndoselo notar a los niños y ampliándola si fuese necesario. En este caso se ve cómo María a través de su cara, de su propia expresión ayuda al grupo a reconocer y empatizar con la emoción de una compañera algo introvertida:

[Durante la asamblea Lidia cuenta que se va de vacaciones al país de origen de sus padres]

María: Tu padre te lo ha dicho. Lidia se va dos meses a su país ¿no?

Lidia: (Sonríe y asiente)

María: (Señala a Lidia) Mirad la cara que se le pone.

Voz: De risa.

María: ¿De qué es la cara? (Dibuja una amplia sonrisa en su cara).

Voz: Risa

María: (Sonriendo) ¿Estás contenta de ir?

Lidia: Sí (asiente y sonríe)

María: ¿Quién está allí?

Lidia: Mis abuelos (Transcripción Vídeo María, 13-11-2012).

2.3. Estrategia de expresión: poner palabras y reflejar

Las maestras usaban el lenguaje para facilitar la comprensión del mundo etéreo de las emociones. De esta manera intentaban que se dieran cuenta de las emociones y sus cambios poniendo palabras a lo que los niños o ellas mismas sentían como explica Carmen:

Carmen: Y como el contar anécdotas de cuando eres pequeño a los niños les hace mucha gracia y que vean que tú también eres una persona y yo a veces se lo digo “Es que hoy estoy un poco triste, hoy estoy un poco enfadada” Me parece muy importante que vean que las emociones cambian y cambian en ellos “Uy, antes estabas triste ¿ahora ya estás contenta? ¿Ya se te ha pasado?” Que vean que a ellos les pasa y que a los mayores también nos pasa.

Entrevistadora: Que les hablas también de cómo estás tú, le pones palabras

Carmen: Sí

Entrevistadora: También para que entiendan que estás un poco.

Carmen: Sí, yo creo que sí. Entonces yo por ejemplo, con una niña que a mí me pone un poco nerviosa “Hay Ana esto que haces así, mejor no porque yo no puedo hacer lo otro, si te veo a ti haciendo esto” Y ya he tomado la determinación de decírselo, ahora eso sí, intento decírselo a ella, porque es algo entre ella y yo.

Entrevistadora: En individual (Entrevista inicial Carmen).

De igual manera animaban a los niños a hacer lo mismo, a poner palabras a lo que sentían de manera que los demás le pudieran entender mejor. En esta escena se ve cómo Carmen invita a Luis a poner palabras a lo que siente y hacérselo llegar al otro compañero: “[Durante el juego libre] Inés juega a castigar. Castiga a Celia que llora (retraída) Castiga a Luis que protesta a Carmen. Inés dice a Carmen ‘Estamos jugando’ Carmen le contesta ‘Cariño pero a él no le gusta’ luego se dirige a Luis ‘Luis dile que ese juego no te gusta’ (Cuaderno de campo Carmen, 20-2-2012).

3. Estrategia de reconocimiento

El que se expresaran con frecuencia emociones en el aula permitía entrenar con facilidad su reconocimiento. Las maestras ayudaban a los niños a darse cuenta de cómo estaban los compañeros o ellas mismas instando a fijarse en la cara, la postura o los datos que daban. También se trabajaba la introspección y la busca de causas que habitualmente producen ciertas emociones para facilitar a los niños que reconocieran y así pudieran expresar con palabras sus emociones

3.1. Estrategia reconocimiento: expresión facial

Una de las estrategias más habituales que usaban las maestras para ayudar a los niños a reconocer emociones era el reconocimiento de la expresión facial. Se animaba a los niños a mirar a la cara del compañero e interpretar cómo se sentía. Este reconocimiento en ocasiones no era inmediato, pero se daba tiempo a las hipótesis hasta dar con el estado como vemos que hace María:

María: Muchos estáis pensando en las vacaciones, ¿no? Alma, ¿a ti qué te pasa?

Alma: (no oigo)

María: Pero mucho, muchísimo porque tienes una cara... (agita la mano). ¿De qué tiene cara? Miradle la cara a Alma.

Aitor: De sueño

María: ¿De sueño?

Aitor: Sí.

Adrián: ¡De enfadada!

Nadía: ¡De enfadada!

María: ¿De enfadada?

Aitor: No, la veo yo un poco, ha cerrado los ojos.

María: Sí, puede ser. Puede ser de sueño, de enfadada o ¿de qué más puede ser?

Voz: De bronquitis.

Ignacio: De tristeza.
 María: ¿De bronquitis?
 Voz: O de que está dormida
 María: Ignacio, Ignacio, ¿Qué dices?
 Ignacio: De triste
 María: ¿De triste?
 [continúan con las hipótesis]
 María: ¿De qué es la cara, Alma?
 Alma: (cierra los ojos y no responde)
 María: ¿De dolor?
 Alma: (Asiente con la cabeza)
 María: Es de dolor. ¿Quieres unos mimos?
 Alma: (niega con la cabeza)
 María: ¿No?, ¿qué quieres?
 Alma: (no se oye)
 María: ¿Nada? Ahí, aguantando con fortaleza.
 Alma: (Asiente con la cabeza)
 Nadia: Un abrazo o un beso
 María: Un abrazo, ¿quieres un abrazo? (Cariñosa)
 Alma: (Niega con la cabeza)
 María: No quiere nada. ¿Que te dejemos un poquito?
 Alma: (Asiente con la cabeza)
 María: Vale (Transcripción Vídeo María, 05-06-13).

3.2. Estrategia reconocimiento: indicadores fisiológicos y datos

También se usaba y se animaba a usar a los niños el conjunto de indicadores fisiológicos y datos que acompañan a la emoción. Las maestras llamaban la atención sobre la postura, el tono de voz, la información que tenían sobre enfermedades, problemas... para apoyar el reconocimiento emocional. En este caso María modela la falta de energía o decaimiento de Nadia y le ayuda a ella misma y al grupo a darse cuenta de la tristeza que está sintiendo aunque en un principio no estuviera tan clara en la expresión:

Nadia: Mi hermana y yo nos echamos de menos y mi hermana tiene una amiga que se llama Clara.
 María: Ha hablado un poco (voz muy baja) Mira dice Ignacio “¿Alguien la oye?” Es que tienes un tono de voz como si te pasara algo (Hace el gesto de abatirse sobre la silla dejando caer los brazos) ¿Te pasa algo Nadia? (Se dirige al grupo) ¿Parece que le pasa algo? (A Nadia de nuevo) ¿Qué te pasa?
 Gala: Parece que está triste.
 María: ¿Parece que estas triste?
 Nadia: (Poniendo cara de triste) Sí (Video María, Noviembre 2013).

3.3. Estrategia reconocimiento: causa

Era habitual que se buscaran las causas que producían las diversas emociones. De esta manera las maestras ayudaban a los niños a ir siendo conscientes de que un determinado tipo de circunstancias tendían a producir una serie de emociones. En este ejemplo Carmen ayuda a los niños a darse cuenta de que recibir un regalo es una causa para estar alegre.

[Están hablando de la visita de Sandro que le han operado de la pierna y que va a faltar unos días, le tenían preparada una carta]

Carmen: Oye Ana coge la carta de Sandro (Ana es la encargada)

Julieta: Yo le he visto a Sandro esta mañana. Yo le acabo de ver cuando estaba entrando al cole

Carmen: ¿Tú le acabas de ver? Algún niño a lo mejor no le ha visto, ha venido hoy un ratito y ha dicho: No puedo venir esta semana. Y se ha ido así (pone una gran sonrisa y se señala la cara) ¿Sabéis porque se ha ido así?

Celia: Porque le has dado las cartas

Carmen: Porque le he dado su carta y le he dicho que dentro había una sorpresa y se ha ido así (vuelve a sonreír y a inclinar la cabeza como si anduviera contenta) a su casa, tan contento. Y le he dicho a Sandro. Cuando llegues a casa nos puedes hacer un dibujo o escribir una carta y que tu hermano Miguel nos la traiga a la clase ¿Vale? (sonríe)
(Transcripción Vídeo Carmen 12-11-2012).

Una vez que se conocían estas relaciones se usaban las causas para ayudar al verdadero reconocimiento de la emoción. En este ejemplo María ayuda a Nadia a darse cuenta de las causas de la emoción y entender verdaderamente una situación emocional compleja:

[Está hablando de la separación de los padres]

Nadia: Y, además, como nos vamos a cambiar de casa pues a mí no me gusta porque si desayuno cosas que no me gustan pues mi madre va a decir que me las coma (voz baja)

María: Perdona un poco más alto, si desayunas cosas...

Nadia: Cosas que no me gustan pues mi madre va a decir que me las coma

María: Y ¿antes no lo decía en la casa en la que vives ahora?

Nadia: Pues ahora [...]

María: Mmm. ¿Y por qué crees que lloraba tu hermana?

Nadia: Porque nos echa de menos.

María: Os va a echar de menos (Nadia asiente con la cabeza)

María: ¿Y tú vas a echar de menos a tu hermana? (Nadia asiente con la cabeza) Pero seguro que te han explicado que os vais a ver, que podrán venir a visitarte ¿no?

Nadia: (empieza a balancearse)

María: ¿Y tú mamá cómo está?

Nadia: También triste, antes estaba llorando de alegría en casita

María: ¿lloraba de alegría pero esta triste? ¿Cómo es? A ver (Transcripción Vídeo 27-11-2012)

3.4. Estrategia reconocimiento: ayuda en la identificación de la propia emoción

Cuando los niños contaban las cosas que les habían sucedido las maestras hacían preguntas relacionadas con identificar la emoción o el estado emocional favoreciendo en cierta medida la introspección. En esta situación se puede observar cómo la pregunta que hace María “¿Cómo lo pasaste? obliga a Alma a pararse a reconocer lo que había sentido:

[Durante la asamblea están hablando sobre pesadillas]

María: Ah, o sea lo que tú sentías era algo que bajaba, entonces, cuando su mamá abrió la cama, no vio nada porque era un sueño. En los sueños uno ve unas cuantas cosas pegajosas y monstruos, pero en la realidad, no. Cuando te despiertas no ha monstruos, ¿no?

Voces: [...]

María: A ver que quiere hablar Alma. Vamos a escuchar a Alma (que previamente había levantado la mano).

Alma: Yo un día estaba durmiendo, me desperté porque estaba soñando que había venido un monstruo y que me mordía.

María: Mmm, y ¿cómo lo pasaste?

Alma: (pausa) Mal

María: Mal (asiente con la cabeza), y cuando te despertaste ¿Qué hiciste?

Alma: Mirar debajo de la cama y no había nada.

María: Anda, qué buena idea, mirar debajo de la cama, ¿Verdad? ¿Y ya te quedaste tranquila? ¿Y volviste a dormir?

Alma: Sí (asiente con la cabeza)

Nuria: Y también se lo puedes decir a mamá.

María: ¡Fenomenal! y también se lo puedes decir a mamá (dirigiéndose a Alma) (Transcripción Vídeo María, 08-05-12).

De esta manera se acompañaba a los niños a través del lenguaje hasta dar con la emoción, como hace María en esta ocasión: “Hablan de un documental de dragones que están viendo los lunes por la tarde ‘A mí me da asco’ dice uno ‘¿Os da asco?’ Pregunta a María ‘Quizá un poco de impresión, como así’ hace un gesto de encogerse. Alma corrige ‘¡es miedo!’” (Cuaderno de campo María, 19-11-2013). También se les hacía visible que los estados emocionales podían cambiar como cuenta Carmen:

[Está hablando de cosas que hace para promover el desarrollo emocional en el aula]

Carmen: Y como el contar anécdotas de cuando eres pequeño a los niños les hace mucha gracia y que vean que tú también eres una persona y yo a veces se lo digo “Es que hoy estoy un poco triste, hoy estoy un poco enfadada” Me parece muy importante que vean que las emociones cambian y cambian en ellos “Uy antes estabas triste ¿ahora ya estás contenta? ¿Ya se te ha pasado?” Que vean que a ellos les pasa y que a los mayores también nos pasa.

E-Que les hablas también de cómo estás tú, le pones palabras (Entrevista inicial Carmen)

3. Estrategia de empatía

La mayor conciencia en torno a la propia emocionalidad y la forma ajustada de expresar las emociones unida al entrenamiento en el reconocimiento de las emociones facilitaban la empatía. Es decir, el paso previo a la empatía era ser capaces de expresar y reconocer. El que los niños fueran empáticos unos con otro era una meta explícita de las maestras. Para ello hacían con frecuencia esfuerzos por prestar y facilitar esta actitud empática.

3.1. Estrategia empatía contagiarse

La primera estrategia que usaban las maestras para favorecer la empatía en el grupo era ser ellas mismas empáticas. Modelaban como a ellas mismas les afectaban los estados emocionales de los niños y eran sensibles a ellos. En este ejemplo vemos a Carmen afectada porque no han dejado jugar a Sandro:

[En la asamblea hablan de que algunos no dejan jugar a otros a la Oca]

Carmen: Como que no (seria) yo he visto que Sandro se acercaba y no podía, que Julieta se acercaba y no podía (pone cara triste). Había muchos niños intentando jugar alrededor vuestro.

Ana: Julieta era la que nos ayudaba a que Sandro no cogiera las cosas, porque Sandro estaba cogiendo las cosas y Julieta nos lo daba.

Carmen: Pero por qué quería coger Sandro las cosas ¿Tú lo has pensado? Díselo Sandro

Sandro: Porque quería jugar (cara de enfado).

Carmen: Miradle.

Sandro: Y al final cuando has dicho que había que recoger me he puesto triste.

Carmen: Se ha puesto triste porque él quería jugar (pone cara triste).

Ana: Sí que le dejábamos.

Carmen: No le dejabais por eso se ha puesto triste y se ha enfadado mucho (Transcripción Vídeo Carmen 30-4-2013).

3.2. Estrategia empatía: cómo se siente

Una estrategia muy habitual en las maestras era preguntar directamente como se sentían o sintieron los compañeros para animar al grupo a ser empático “¿Cómo creéis que se siente?” “¿Cómo se habrá sentido?”. En este ejemplo María invita al grupo a pensar cómo se sintió Gala el día anterior cuando le dijeron no te quiero:

[En la asamblea están hablando de un conflicto que sucedió el día anterior]

María: Pero decirle “Ya no soy yo tu amiga”, “No te quiero”... eso...

Gala: O si dice “No quiero jugar nunca contigo” ¿Qué?

María: Nunca, ¿qué pasa?

Alma: Que se pone triste.

María: Hum, que se pone triste, Sí.

Adán: Yo juego con Gala a veces.

María: Claro, y otras veces jugamos con otros, ¿vale? No pasa nada [...] Pero no tenemos que decir palabras que duelen, ¿no? Dolía un poquito, ¿no? ¿Dolía?

Gala: (asiente con la cabeza) (Transcripción Vídeo María, 24-04-12).

3.3. Estrategia empatía: hipotetizar si te pasase a ti

Unido a los esfuerzos por que los niños se dieran cuenta de cómo se sentían los compañeros aparecía el ofrecimiento de ponerse en su lugar y ver si a ellos les gustaría que les ocurriese lo mismo. En este caso María ofrece a todos que piensen cómo se siente uno cuando le dicen “no te quiero”:

[En la asamblea están hablando de un conflicto que sucedió el día anterior]

María: Si nos dicen no te quiero ¿Cómo nos sentimos?

Voces: Mal.

María: Fatal, ¿verdad? Por eso. Ayer no nos dio tiempo a hablar de esto. Hay veces que podemos no jugar, “Ahora no quiero jugar, juego dentro de un ratito” ¿vale? Podemos decir eso, ¿sí?

Voces: Sí (Transcripción Vídeo María, 24-04-12).

3.4. Estrategia empatía: grupo cohesionado

Las maestras aludían frecuentemente a la confianza en grupo para que los niños fueran empáticos. Se repetían discursos en torno a que todos eran amigos, y se debían ayudar y se animaba desde la cohesión a ponerse en el lugar del compañero que lo estaba pasando mal y buscar soluciones como recojo en mis notas:

En las asambleas de María se tratan frecuentemente las cuestiones emocionales, se cuentan problemas de casa “¿Te podemos ayudar?” Suele decir María refiriéndose a la ayuda que ofrece el grupo. Intentan empatizar y buscar soluciones entre todos (Cuaderno de campo María, 27-11-12).

De la misma manera iba apareciendo en los niños interés por contagiar a los demás de su emoción advirtiéndolo antes de empezar a contar el suceso “esto da mucha pena” por ejemplo o, como en el caso de Alma facilitando el reconocimiento de la emoción a través de la exageración de la expresión:

[Antes de comenzar la asamblea, ya están todos sentados en círculo]

Alma: (con una amplia sonrisa en la boca sujetándose las comisuras con los dedos, se dirige a María) ¡mira qué contenta estoy!

María: Escuchamos a... (María mira a Alma y la señala. Nadia sentada al lado de Alma, comienza a imitarla. María sonríe)

Alma: ¡Mira qué contenta estoy! (sonriendo, esta vez sin sujetarse las comisuras)

María: ¡Cuéntanos! (Análisis vídeo María Mayo 2014).

4. Estrategia de regulación

Sin duda el aprendizaje de la regulación fue en el que más estrategias emplearon las maestras. Que los niños se autorregularan era un objetivo claro para ellas y una necesidad en grupos tan numerosos con una convivencia tan intensa. Aprender junto a los compañeros en los rincones, escuchar en las asambleas, manejarse autónomamente eran exigencias que requerían regulación por parte de los niños. Esta regulación era prestada al principio por las maestras que progresivamente iban cediendo el control.

Dentro del amplio abanico de estrategias que usaban las maestras unas tenían que ver más con el ajuste de la situación (mantener un ambiente tranquilo y formar grupos reducidos haciendo turnos), otras con el contacto físico (la contención y el “maternaje”), otras con el cambio o salida de la situación (la distracción, el tiempo fuera, el espacio de calma y el cambio de rincón), otras implicaban acción (bailar, cantar, reír, descargar) y, por último, había otras en las que el lenguaje tenía más peso (pedir ayuda, compartir la emoción, las felicitaciones, el pensar objetivos o consecuencias de las acciones y el valorar de nuevo la situación).

4.1. Estrategia regulación: mantener ambiente tranquilo

Las maestras a lo largo del día procuraban mantener un ambiente tranquilo. Hacían grandes esfuerzos por que los niños hablaran en un tono de voz adecuado y por mantener el orden en la clase. Explicaban que ellas necesitaban esta tranquilidad para trabajar pero que a su vez era una forma de regular a los niños y permitirles estar en calma. Mantenían un control constante del ambiente de la clase como vemos que hace María en este fragmento:

María habla con Alma (no oigo) Le toca la ropa mientras habla con ella, Alma le pone una mano en el hombro. María levanta la cabeza y dice en voz alta “Ian, haz el favor de bajar el volumen”. Cuando terminan de hablar le ofrece pintar en el caballete. Luego se lo propone también a Claudia que accede.

María se levanta y da una vuelta. Valeria se le acerca, María en voz alta “a ver, mirad, un momento, (se hace silencio) Me está contando una cosa Valeria y no la puedo escuchar. Al poco rato vuelve a hablar para todos “Oye los de la mesa, por favor, lo estáis haciendo muy fuerte” Al poco rato “Oye, se acabó, no podéis seguir jugando, si hacéis ruido tenéis que jugar a otra cosa” (ya con voz seria) mueve las cosas, los muebles rápidamente. Al rato se dirige a las chicas en tono de broma “Oye chicas chicas, ¿habéis comido lengua este fin de semana? Ríen y bajan el tono. (Cuaderno de campo María, 11-11-2013).

En ocasiones también se usaban recursos para mantener esta tranquilidad a través de música, dinámicas de grupo o relajaciones como hace Carmen en este caso: “Carmen comienza con un ejercicio de relajación: manos en las piernas, ojos cerrados y contar” (Cuaderno de campo Carmen, 22-3-2012).

4.2. Estrategia regulación: grupos reducidos y turnos

En general las maestras procuraban organizar los momentos del aula de manera que los niños fluyeran por los espacios evitando aglomeraciones y colas, ajustando de esta manera la situación a sus capacidades. Además se enseñaba activamente la toma de turnos. En este ejemplo vemos como Carmen introduce un juego que implica la toma de turnos de manera que los niños pueden entrenarlos:

Entrevistadora: Luego de los rincones, me daba sensación que este (señala coches/construcciones) había mucho lio. Me parecía un rincón más de me quita y tal.

Carmen: Sí, que había más conflictos.

Entrevistadora: También con las nuevas propuestas, la de los peces por ejemplo que tienen que tomar turnos. Ha ido la enseñanza del juego con la enseñanza de la habilidad social y los veo más tranquilos (Devolución 3 años Carmen).

Cuando no estaba claro el orden de los turnos se usaban los sorteos. Como hace Carmen en esta otra ocasión:

[Denis grita durante el juego libre]

Carmen: No grites, salimos de la clase si gritas.

Levanta la mirada ve que Denis llora. Carmen se acerca.

Carmen: Soraya ven.

Denis: Me ha pegado.

Carmen: ¿Por qué le pegas?

Soraya: Para que me lo de.

Carmen: ¿Y crees que te lo va a dar pegándola?

Carmen sortea y a quién le toque elige y luego turnos (Cuaderno de campo Carmen, 21-9-12).

4.3. Estrategia regulación: contención adulto

Dentro de las estrategias de regulación basadas en el contacto físico aparecía la contención del adulto. Las tocaban a los niños para contenerlos, como vemos que esta ocasión hace Carmen dando la mano a Ana que no hace caso o tocando a Sofía:

[Durante el juego libre]Carmen llama a Ana. Como no hace caso y sigue escribiendo le quita el rotu y la acompaña a levantarse con la mano. “Ven ahora vuelves, vamos a terminar una cosa que me dé tiempo” Ana vuelve a coger la pizarra “Ana ¿me tengo que enfadar?” Dice Carmen [...]

Sofía escribe el menú, Carmen le pide que siga, Sofía se echa hacia atrás y Carmen la recoloca del brazo (Cuaderno de campo Carmen, 29-1-14).

Esto era extensible a los objetos, cuando los niños no se regulaban en el uso de un objeto el adulto lo tenía en su poder un tiempo como explica Carmen:

[Carmen está hablando de que el momento del aseo y tomar la fruta es un momento difícil y ha ido probando estrategias] Y luego directamente lo que hacía era, les cogía el cuenco “no es mío” “cuando estés tranquila te lo doy” Y se lo quitaba y luego se lo daba. Entonces he ido probando diferentes (Entrevista inicial Carmen).

4.4. Estrategia regulación: “maternar”

La otra estrategia de regulación basada en el contacto adulto eran los cuidados físicos. Las maestras ofrecían su afecto en forma de abrazos, besos caricias para reconfortar a los niños así como para felicitarlos. En esta descripción vemos cómo María materna a Claudia:

[Durante la acogida] Claudia entra llorando, María la coge en brazos mientras está de pie hablando con la monitora de comedor. Cuando termina de hablar se sienta y habla con Claudia que sigue con pena. Se le acumulan los niños, va saludando a algunos con Claudia en brazos (Cuaderno campo María, 11-11-2013).

4.5. Estrategia de regulación: distracción

La estrategia de salida de la situación a través de la distracción es una estrategia que vi con cierta frecuencia en los niños (posiblemente aprendida en casa) pero que observé poco en las maestras. Sin embargo en algunas ocasiones puntuales sí se usó. La estrategia consistía básicamente en ante una situación emocional intensa distraer al niño de manera que se evadiera de sus propios sentimientos. En este ejemplo se ve cómo María después de usar las estrategias habituales y no lograr reconducir la emoción de Gala que va más bien a más decide cambiar de tercio y distraer:

María trata de consolar un rato a Gala durante la asamblea. Pregunta a los compañeros que qué se les ocurre. Los compañeros cuentan que a ellos también les ocurre que sus padres pelean. Sin embargo Gala no parece consolarse. Al cabo de un rato María termina la asamblea diciendo al grupo “No le sirve lo que le decimos” y propone hacer un dictado. Al poco Gala se calma y se incorpora al dictado... (No es la primera vez que María calma la ansiedad de Gala con tareas) (Cuaderno de Campo María, 7-4-2014).

4.6. Estrategia regulación: tiempo fuera

La estrategia más clara de salida de la situación era el tiempo fuera. Las maestras animaban o exigían abandonar la situación a los niños que no podían regularse y les pedían que se calmaran antes de volver. Esta es una estrategia que se usaba más en el curso de tres años como explica Carmen en la entrevista inicial:

Carmen: De qué hace el adulto cuando ocurre eso. Es como muy importante para ellos. Entonces “no Silvio” y yo me dí cuenta de lo que hago es que le cojo “¡Silvio!” y le pongo aquí (señala la mesa más cercana a la asamblea) “Cuando estés tranquilo vuelves con todos, tú cuando estés tranquilo” De alguna manera intento que se dé cuenta que es

él el que decide: quiero estar tranquilo me vuelvo con mis amigos, no quiero todavía estar tranquilo pues me vengo aquí a la silla o aquí estamos aquí o le siento aquí. Entonces eso la verdad es que me ha funcionado, pero perfectamente, incluso otros me decían “Mira es que ya se está sentando” “Ahh muy bien porque ya está tranquilo, ya quiere estar con nosotros” Sin darle la mayor importancia y eso yo noto que funciona.

Entrevistadora: Sí, que tienes unas estrategias... que vas viendo con cada uno cosas que te funcionan

Carmen: Claro. Rabietas, no he tenido rabietas de estas de pataletas, alguna he tenido con algún niño, pero hoy por ejemplo que ha habido una con una niña que está pasando mal momento pues “Ayyy tal” Y yo sabía que era una rabieta, una pataleta y nada la he cogido y la he sentado ahí “Cuando esté tranquila te vuelves a sentar” Y ha estado pateando, pues la típica rabieta y luego “¿ya? Pues venga vete a lavar las manos”.

Entrevistadora: También darles

Carmen: Yo creo que su tiempo (Entrevista inicial Carmen).

En cursos sucesivos se usaba cuando se habían usado ya otras estrategias, como hace Carmen en esta ocasión:

Al sentarse en la asamblea se molestan. Carmen interviene “No voy a dejar que hagáis eso” pero siguen “Me parece que Ramón va a salir del corro, se le ha olvidado que hay que hacer para cuidar a los amigos” Estrategia sacar fuera (Cuaderno de campo Carmen, 19-10-12).

En cinco años cuando los niños varones se mostraban muy disruptores volvió a aparecer esta estrategia acompañándose a su vez de un cambio de clase y por tanto de adulto.

4.7. Estrategia regulación: espacio de calma

En otras ocasiones, el cambio de situación se hacía ofreciendo al niño un espacio de calma y calidez. Cuando los niños estaban nerviosos, cansados, enfermos o saturados se les ofrecía si querían irse al sillón. El sillón podía ser por tanto un espacio de soledad donde calmarse como en esta situación:

[Durante la acogida Gala entró llorando, tras un rato de atenderla, María continúa acogiendo a otros niños que llegan] Gala llora, María le pide que se tranquilice que si está nerviosa que se vaya al sillón (Cuaderno de campo María, 1-2-2012).

También podía ofrecerse como un lugar calentito donde cuidarse y reponerse de la enfermedad o dolor que estuviera teniendo el niño, como en este otro caso:

Varios no vienen por estar malitos, y otros aunque está en el cole no se encuentran bien. María les permite tumbarse y les da mantas. Les pregunta varias veces como están y les

pide que la avisen si se siente mal. Me parece una forma de ofrecer envoltura a varios a la vez, no los puedes coger a todos a la vez pero si puedes ofrecerles un espacio blando, una manta para envolverse, se atiende al niño como un todo, se procura que se encuentre bien. Tiene que ver también con el cuidado del que tanto habla María (Cuaderno de campo María, 15-1-2012).

Por último, se ofrecía como lugar simplemente de descanso para los niños que se mostraban somnolientos o cansados como se aprecia en esta secuencia:

[Durante la asamblea] María mientras está enseñando una revista a la clase se da la vuelta y se dirige a Gonzalo “Gonzalo, ¿quieres estar tumbado?, si quieres estar aquí, puedes estar pero es sentado, ¿vale?” [Continúa con la explicación] Gonzalo vuelve a acostarse “Vete a tumbarte al sofá que se ve que estás muy cansado, tumbate en el sofá, ¿vale?, ¿vale? Coge a Gonzalo del brazo, éste se levanta y se va al sillón (Transcripción Vídeo María, 2-4-2013).

4.8. Estrategia regulación: cambiar de sitio o rincón

Una estrategia que sí era muy frecuente era cambiar la situación por otra nueva. Era una estrategia muy utilizada en la asamblea. Cuando los niños hablaban las maestras les pedían que cambiaran de sitio como hace Carmen en esta ocasión:

[Durante la asamblea] Carmen interviene con los que se remueven en el corro “Inés se va a poner al ladito de Iria” Levanta la mano haciendo el gesto de parar “¿Sabéis lo que ha pasado?” Se señala la boca mientras siguen hablando “No hablamos con el de al lado intercala mirando a Ramón y a Mario” (Cuaderno de campo Carmen, 6-11-2013).

Cuando este cambio de sitio era insuficiente les ofrecían una situación más sencilla poniéndolos a su lado.

Durante el juego libre este cambio de situación estaba también muy presente a través del cambio de rincón. Cuando los niños no respetaban las normas o había reincidentemente conflictos se invitaba a los niños a cambiar de rincón como hace María.

[Durante el juego libre] Hay lio en el castillo y llaman a María, que responde “No me contéis, si hay problemas digo yo quién si y quién no” [...] Al poco “A ver a los del castillo bajar el volumen. Bosco sal” Le coge por el hombro “A ver cambia de actividad que llevas todo el rato en lo mismo” Saca también a Rodrigo y le dice que se ponga el baby” Al poco vuelve a haber ruido, “¡Chicos, bajad un poco el volumen!” (Cuaderno de campo María, 19-11-2013).

En otras ocasiones, y sobre todo con los chicos y en el curso de tres años, las maestras directamente elegían al rincón al que debían ir que habitualmente era el de pintar y escribir.

4.9. Estrategia regulación: mover el cuerpo o bailar

En algunas ocasiones, en especial tras situaciones de quietud como las tareas en gran grupo o en momentos en los que los niños estaban nerviosos por algún acontecimiento, se usaban los juegos de movimiento o el baile usando la acción como elemento regulador. Era relativamente habitual en las asambleas del curso de tres años que cuando la atención colectiva se perdía se usase un juego de movimiento para despejarse y retomar la asamblea como hace Carmen en esta ocasión: “Después de un rato de asamblea (ya están removiéndose) Carmen propone mover las piernas, hacen ‘Praprepri’ dando palmadas, golpes con los pies...” (Cuaderno de campo Carmen, 23-4-2012). También cuando el grupo se mostraba nervioso, agitado, se canalizaba esta energía a través del baile o el movimiento como vemos que hace María en esta ocasión: [Al finalizar la asamblea] Gritan y María lo recoge “Oye ¿estáis un poco nerviosos?” “Lo digo por calentar antes de ir a montar en bici” Van luego al gimnasio a montar en la bici que han traído de casa. María se pone de pie y empieza a mover los brazos y a dar saltos (Cuaderno de campo María, 14-2-2012).

4.10. Estrategia regulación: cantar

Otra estrategia de regulación basada en la acción muy frecuente era cantar. Se usaba especialmente cuando los niños ya estaban cansados como apreciamos que hace Carmen en esta asamblea:

Carmen se atreve a hacer de todo en la asamblea juegan a ver las letras. Muy activos, charlan, participan, pero muy ruidosos. Hacen tres rondas de letras. Usa mil recursos, varios encargados para recoger las tarjetas, las recogen por colores, con rima. Ante el alboroto Carmen propone cantar (Cuaderno de campo Carmen, 6-2-2012).

Pero también era una forma de lograr una emoción positiva compartida en el grupo como reflexiono en esta nota de campo: “[Tras un largo rato de asamblea, cuando parece que ya están cansados] cantan el Guarreras, Trotón... Placer de cantar juntos sobre todo el estribillo “(Cuaderno de campo María, 15-1-2012).

4.11. Estrategia regulación: risa

Otra estrategia de regulación que empleaban las maestras era el buen humor y la risa para cambiar las situaciones en lugar de enfadarse. Por un lado, se daba espacio a la risa en las asambleas para canalizar las emociones y energías de los niños como comenta Carmen: “Porque yo también sé que podemos jugar a reír y reírnos hasta el techo” (Devolución Carmen 5 años). Por otro lado, se usaba la broma para decir cosas a los niños evitando enfadarse como vemos que hace en esta ocasión María:

[Mientras se preparan para comer la fruta] María se levanta y va hacia la zona de la pila “Ignacio ¿te has lavado las manos?” Ríen “Es que te conozco, mira cómo te conozco bacalao” En tono de broma “Deja el cuenco y lávate las manos” Señalando la mesa. [...Durante el momento de la fruta] Se acerca a Sofia y le dice con rintitin “No hagas el marranito bonita” (se sonríen) (Cuaderno de campo María, 11-11-2013).

4.12. Estrategia de regulación: descarga

Otra estrategia de regulación basada en la acción era la descarga. Las maestras a veces no sé si conscientemente o no, descargaban su enfado moviendo el mobiliario de la clase con energía y de esta manera modelaban la estrategia. Pero en general no era una estrategia muy presente en el aula, alguna ocasión hubo que se invitó a algún niño a salir a correr al patio cuando estaba nervioso o que se planteaba el uso de la estrategia en la asamblea como en este caso pero no frecuentemente:

[En la asamblea están hablando de dos niños que han tratado mal el material]
Carmen: Qué es lo que no podemos hacer con los coches ni con los animales ¡Tírarlos! Porque yo estaba viendo que se te rompía otro animal (hace gesto de tirar) ¿Pero que es eso de tirarlo todo furioso al suelo? ¿Tomás, a ti te gustaría que tu trajeras un juego y se rompiera por haber jugado a dar golpes? (niega con la cabeza) A ver si a mí me gusta jugar a dar golpes (aprieta los puños y hace expresión de rabia) y tirar cosas, porque a veces apetece. A que a veces os ha apetecido tirar alguna cosa ¿A quién le ha apetecido tirar cosas? (nadie responde) A mí a veces me apetece tirar cosas, porque a veces si me enfado y digo “me gustaría tirar cosas” (algunos empiezan a admitir que a ellos también) Y qué cosas...

Celia: Mi madre dice que si queremos dar golpes que se los demos al colchón.

Carmen: A mira, Celia tiene una idea cuando alguien está enfadado y le apetece tirar una cosa para no romper las cosas qué hace.

Celia: Tirar un cojín.

Carmen: Y por qué tiras un cojín y no tiras otra cosa.

Celia: Porque si no se puede romper

Carmen: Claro, y ¿el cojín se rompe o no?

Voces: No porque es de plumas.

Carmen: Y si a mí en la clase me entran ganas y algún niño está enfadado está furioso (hace que está muy enfadada) Y le entran ganas de tirar cosas vamos a pensar que cosas de la clase se pueden tirar (Transcripción vídeo Carmen 5-2013)

4.13. Estrategia regulación: pido ayuda

En general las conductas de ayuda se fomentaban mucho en ambos grupos. Cuando algún niño tenía un problema, las maestras le animaban a usar el lenguaje para pedir ayuda a los compañeros o a ellas mismas. Saber pedir ayuda era una forma de lograr apuntalar la propia seguridad como comenta Carmen:

Sí, un poco que vean que si un niño les molesta o si necesitan algo que acudan a mí o acudan a un compañero, eso lo tenemos como de las normas más importantes de principio de curso. Pues el cuidar a los amigos, el ayudarles si lo necesitan, el que sepan que siempre va a haber alguien ahí para cuidarle, atenderle, que también “¿Si Carmen no está a quién pido ayuda?” “Pues a Gloria que está allí o a Patri” Pues el tema de la seguridad, que ellos se sientan protegidos que se sientan cuidados (Entrevista inicial Carmen).

4.14. Estrategia regulación: compartir emoción

Otra estrategia de regulación basada en el lenguaje era compartir con los otros la emoción ya fuera con la maestra o con el grupo. De esta manera, al contar lo acontecido y compartir los sentimientos con otros los niños se sentían más tranquilos como ocurre en esta situación:

[En la asamblea] Hablan con Alex del dolor de su dedo cosido y de los análisis de sangre. María iba guiando la narración con sus intervenciones: “¿Estabas asustado?” “¿Por qué llorabas?” “¿Ya estás mejor, más tranquilo?” María concluye “A veces se pasa mal y hay que poderlo contar” (Cuaderno de campo María, 15-1-2012).

Al compartir las vivencias con los demás era frecuente que los niños descubrieran que no eran los únicos a los que les pasaba eso. En este ejemplo vemos como María tranquiliza a Daniela afirmando que a veces, cuando uno está cansado, no controla:

María: ¿Qué nos quieres decir, Diana?

Diana: (en voz baja) El otro día me enfadé con mi hermano y mamá se enfadó.

María: ¿Mamá se enfadó contigo? ¿Por qué?

Diana: Porque estaba llorando todo el rato.

María: ¿Tú llorabas todo el rato? ¿Por qué llorabas, Diana?

Diana: Porque quería irme a la cama.

María: ¿Estabas cansadita?

Diana: Sí (Asiente con la cabeza)

María: Claro, a veces cuando estamos cansaditos, ¿verdad? Nos enfadamos, a mí también me pasa. Cuando estás muy cansado o cansada a veces ya...puff...estás que no sabes qué hacer, ¿verdad? Te pones un poco nervioso, ¿verdad? Eso no pasa a todos, ¿verdad que sí? (Transcripción vídeo María, 25-04-12).

4.15. Estrategia regulación: felicitaciones

Otra estrategia de regulación a través del lenguaje que usaban con mucha frecuencia las maestras eran las felicitaciones. Se reconocían las buenas conductas y se felicitaba a los niños verbalmente o a través de aplausos como explica Carmen:

Y hay veces que como no puedo llegar a cada uno pues sí que felicitaciones “nos vamos a felicitar todos de lo bien que hemos recogido” “Nos vamos a dar un aplauso” o sea felicitaciones para que ellos sientan también... pues el que bien lo estamos haciendo.

E-Sentirse reconocido (Entrevista inicial Carmen).

4.16. Estrategia de regulación: pensar consecuencias y objetivos

También a través del lenguaje se analizaban las consecuencias o se exploraban las posibles consecuencias de los actos para de esta manera ser conscientes de la importancia de controlarse y no hacer ciertas cosas. Se hablaba sobre los objetivos o intenciones que llevaban a la acción y se valoraba si esa acción era la que mejor se ajustaba al objetivo. Esto en ocasiones se hacía de forma individual, pero en otras se hacía en gran grupo para que sirviera de aprendizaje a todos como cuenta Carmen:

Carmen: Procuro, yo sé que hay cosas que digo delante de los demás que no debería decirlas y otras que veo que puede resultar de aprendizaje para el resto.

Entrevistadora: Uhum

Carmen: “Mirad, cuando le pase lo que le ha pasado a Antonio que estaba tan nervioso que ha hecho así. Fíjate le ha metido el dedo en el ojo a...” Bueno por decirte una tontería “Pues bueno, fíjate lo que ha pasado ¿Qué podemos hacer Antonio? La próxima vez que estés así nervioso que otra cosa puedes hacer que no sea... Porque fíjate está aquí Eduardo con el ojo” A lo mejor no es dejar en evidencia a Antonio, pero de alguna manera entre todos nos demos cuenta que a veces estamos nerviosos y que el estar nerviosos puede hacer daño a los otros amigos (Entrevista inicial Carmen).

4.17. Estrategia regulación: valorar de nuevo

La última estrategia de regulación basada en el lenguaje era el uso del discurso para reevaluar la situación y darle otro sentido. Las maestras intentaban ser positivas a la hora de valorar las intenciones de los niños. Cuando había un accidente o un conflicto, procuraban no juzgar de antemano al niño implicado, evitando suponer que hubiera habido malas intenciones guiando las conductas. En este fragmento vemos como María quiere ayudar a unos niños a valorar de nuevo la situación tomándola como un accidente y no como una agresión intencionada: “¿Tú no querías hacerle daño? (Juanjo niega con la cabeza. María se vuelve a Sofía y le dice) Él no quería hacerte daño” (Transcripción vídeo María, Mayo 2013).

Todas estas estrategias aparecían entremezcladas unas con otras a lo largo del día. Sin embargo algunas de ellas se combinaban de manera relativamente estable en el ritual o estrategia de resolución de conflictos que se usaba en las aulas.

5. Rituales para la resolución de problemas y conflictos

Los rituales eran secuencias que se repetían en las que se estructuraban una tras otras las acciones y discursos más adecuados en esa situación o uso social. Había un ritual de saludo individual en la acogida, un ritual de saludo colectivo en la asamblea, un ritual de agradecimiento en el momento de la fruta, un ritual de ayuda al compañero en el momento de la salida al patio que en cierta medida ya he descrito al aparecer anclados a la estructura de manera fija. Entre estos rituales aparecían el ritual de resolución de conflictos y el de resolución de problemas. Estos rituales, aparecían, como es lógico, cuando los conflictos o problemas surgían. Durante el juego libre o en los momentos de autonomía, las maestras estaban preparadas para ponerlos en marcha cuando era necesario de manera individual. En las asambleas, especialmente en el tiempo dedicado a contar noticias y hacer presentaciones, también era frecuente que los niños compartieran situaciones que podían ser aprovechadas para poner en funcionamiento el ritual.

Estos rituales resultaban muy interesantes ya que condensaban varias estrategias de socialización en una única intervención de la maestra. Con el tiempo, esta iba

cediendo el control en la medida que los niños iban conociendo y sabiendo hacer el ritual y por tanto usar las estrategias. Los rituales eran por tanto un verdadero andamio para el uso de las competencias emocionales que prestaba la maestra para facilitar la autoregulación. Un andamio que en estos contextos en los que se fomentaba la interacción resultaba necesario ya que las maestras asumían que iban a surgir conflictos y preparaban el terreno para ello como explica María:

[Estamos hablando del papel del maestro en los conflictos]

María: Rememorar la infancia y sentir cómo te sentiste cuando te humillaron, cuando te hicieron algo que no querían, o cuando le hiciste algo a alguien.

Entrevistadora: Depende de la competencia que tenga uno mediando en esos conflictos. [...] El verse a uno mismo que es lo difícil de esta labor. Que en el momento que estás mediando ya es un triángulo.

María: A mí me parece también importante, antes de hablar del conflicto el qué situaciones has generado, qué rituales has creado, que has favorecido para que cuando surja un conflicto que va a surgir, surja de la manera que surge. Cuando tú has dedicado tiempo a invertir afectivamente la clase, a tener un espacio para hablar, a tener un ritual de saludo cotidiano, a garantizarles una mirada... Eso da lugar a que cuando surgen los conflictos se van a poder tratar de manera distinta a si tu solamente pones el empeño en los aprendizajes curriculares y el conflicto lo tratas a palo seco cuando aparece, no forma parte de la vida, de la forma de aprender a tratarnos ¿no? Que también está ya como previo (Devolución María 4 años).

5.1. Ritual de resolución de problemas

Cuando surgía un problema o los niños contaban que tenían un problema las maestras ponían en marcha el ritual (Figura 16). El ritual se basaba en el diálogo con el niño y a través de preguntas ir avanzando en el proceso de resolución de problemas. El primer paso era contar el problema: “¿Qué nos quieres contar?”, seguidamente las maestras animaban a la introspección: “¿Y tú cómo te sientes?” para terminar buscando soluciones. Esta búsqueda de soluciones podía ser individual o grupal y estar centrada en la solución del problema o en cambiar la emoción. Cuando la búsqueda de soluciones la hacía el niño individualmente la maestra usaba preguntas como: “¿Qué puedes hacer cuando te pasa eso?” Cuando el objetivo era cambiar la emoción negativa usaba “¿Qué puedes hacer para sentirte mejor?” Cuando el grupo colaboraba en la búsqueda de soluciones la maestra hacía preguntas del tipo: “¿Cómo te podemos ayudar?” o “¿Podemos hacer algo por ti para que te sientas mejor?”

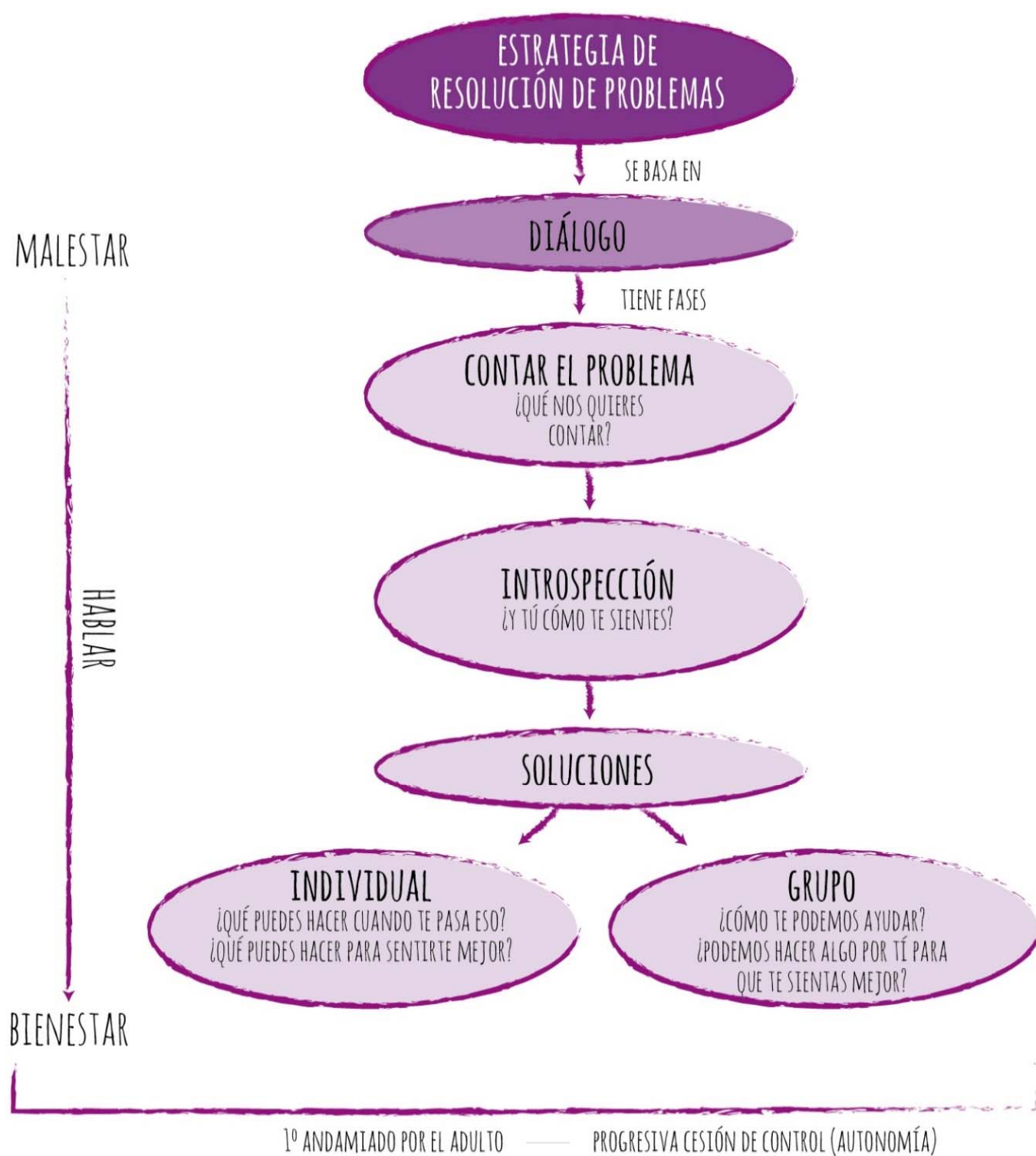


Figura 16. Ritual de resolución de problemas

5.1.1. Explicar el problema. El ritual de resolución de problemas comenzaba por la exposición del problema. Este podía exponerse por invitación de la profesora: “¿Me/nos quieres contar algo?” o en ocasiones eran los niños motu proprio los que lo exponían, como en este caso en el que Adán levanta la mano para compartir algo que le preocupa:

[Durante la asamblea Adán comienza a hablar de su perro, de quién le tiene que cuidar en vacaciones. Los amigos dan ideas]

Adán: Tengo un problema, cuando me vaya de vacaciones, nadie va a cuidar al perro, pos si le, si le dejamos ahí en paz, pos, pos, pos, no, parece que lo hemos bandonado [abandonado]

María: Ah, va a pensar que lo habéis abandonado si os vais.

María: Nadia, escucha lo que está diciendo Adán que tiene un problema (Transcripción Video María, Mayo 2013)

A través de preguntas se iba describiendo e indagando los aspectos fundamentales del problema hasta que la maestra y los compañeros podían comprenderlo y de esta manera ayudar en la búsqueda de soluciones.

5.1.2. Introspección. Paralelamente a la información en torno al problema en sí las maestras solían indagar sobre la vertiente emocional del problema. Es decir, cómo se sentía el niño ante este problema como vemos que hace María en este caso:

María: Nuria ¿qué te pasaba con Bea nos lo quieres contar?

Nuria: Que Bea siempre quiere que estemos así (Se aprieta con la compañera de al lado)

María: Se lo puedes decir.

Nuria: Se lo digo y me dice “¡Mala, vete, no soy tu amiga!”

María: Y tú cómo te sientes.

Nuria: Mal

María: Y qué puedes hacer.

Nuria: Jugar con otros niños [Ya lo han hablado otras veces] (Transcripción video María, Abril 2012).

5.1.3. Soluciones individuales o grupales. Una vez expuesto el problema e indagadas las emociones en torno a él, se procedía a intentar resolverlo en la medida de lo posible. En algunas ocasiones sí que los niños podían hacer cosas para solucionarlo. En ese caso se les daba ideas o se les invitaba a encontrarlas ellos mismos, como ocurre con Juanjo:

[Ya en la asamblea María retoma el conflicto del huevo]

María: Juanjo ¿Quieres que hablemos? ¿Qué hacemos cuando uno rompe algo que es de todos? ¿Qué hacemos cuando rompemos un cuento?

Voces: Arreglarlo

María: Os parece bien que te lo llevas a casa y pides ayuda para traer mañana un huevo
¿Vale Juanjo? (no parece enfadada) Venga te doy una bolsa y lo cuelgas en la percha
(Cuaderno de campo María 22-2-2012).

Si la situación no se podía modificar por pasar fuera del colegio o no tener los niños ni las maestras capacidad para cambiarla, la intervención se centraba en la modificación de la emoción. En estos casos era muy frecuente que la maestra o el grupo ofrecieran abrazos o afecto como una forma de regular a través del cuidado.

Las maestras procuraban que los niños aprendieran que las cosas había que solucionarlas o arreglarlas como hace explícito María:

Trasladarles que las cosas se pueden recomponer. Cuando se rompió [...] Son cosas que para mí son importantes, que educan, el ver que todo se puede más o menos arreglar o recomponer. Pero es que tiene que ver tanto conmigo, como que mido 1.75 es que no lo puedo cambiar. Cuando estuve de baja hace dos años por una neumonía. No podía estar en el aula al volver, se había roto, estaba tal... para mí era una angustia.

Entrevistadora: No sé cómo lo llamaste. Las aulas se invisten emocionalmente. Si lo has envestido y está roto (Devolución María 4 años).

5.2. Rituales de resolución de conflictos

Cuando dos o más niños tenían un problema las maestras usaban un ritual basado en el diálogo para intentar solucionarlo (Figura 17). El diálogo era el instrumento en el que se apoyaban las maestras para llevar a ambos niños (agresor y agredido) desde el malestar hasta el bienestar o completa reparación del conflicto. Al principio las maestras mediaban durante todo el proceso de resolución, y, con el tiempo, cedían el control e invitaban a los niños a hablarlo ellos solos primero como vemos que hace María:

[Durante el juego libre dos niñas no dejaban jugar a otra] Se acercan a María que les había invitado a que lo hablaran entre las tres para informar de la resolución del conflicto.

Elia: Ya la hemos perdonado.

María: ¿Lo habéis hablado? ¿Está solucionado?

Elia: Sí

María: (A Gala) ¿Y Tu cómo te sientes?

Gala: Mal

María: ¡Se sigue sintiendo Mal! (Cuaderno de campo María, 25-4-2012).

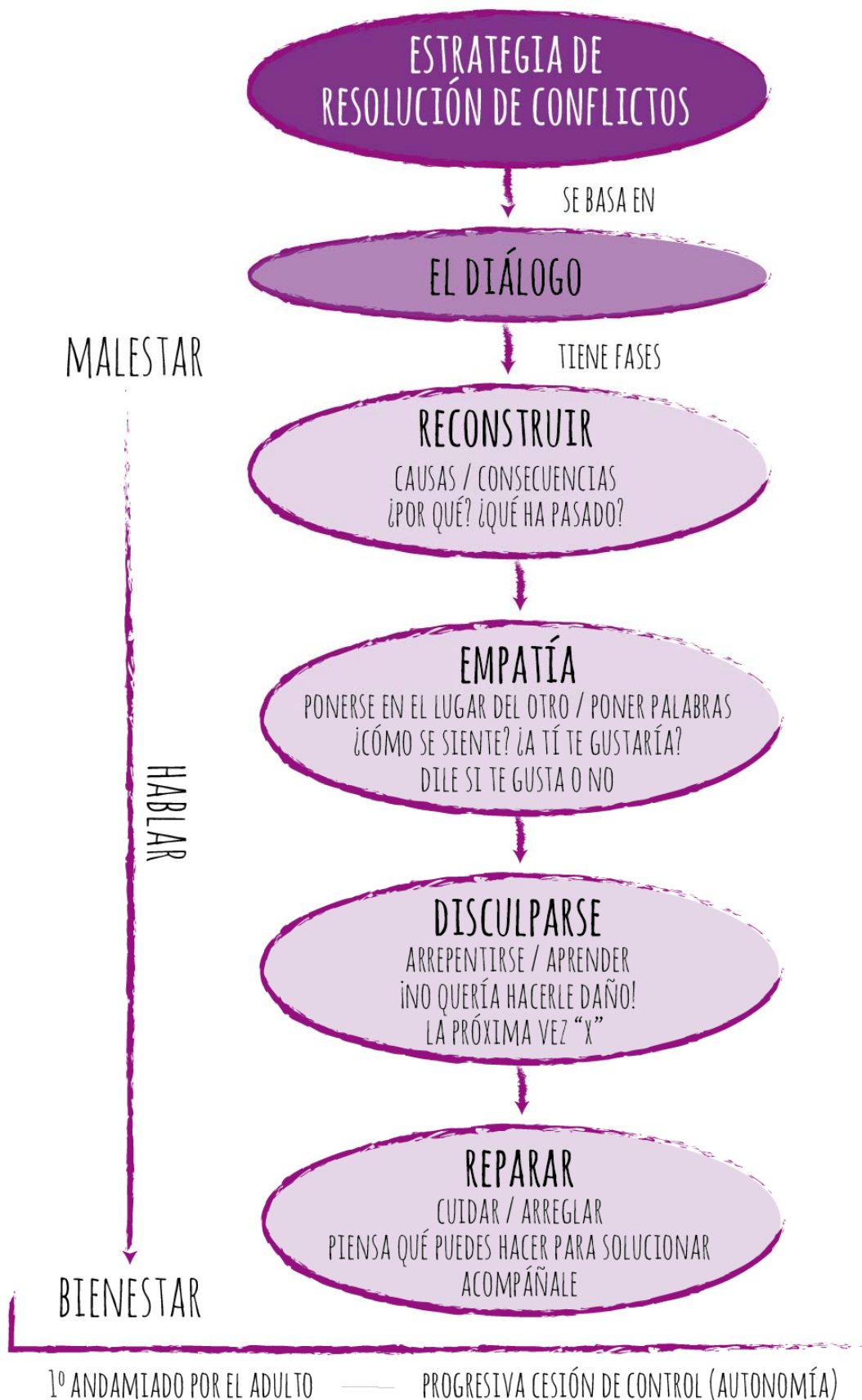


Figura 17. Ritual de resolución de conflictos

En ocasiones, los niños a través del diálogo eran capaces de solucionar el conflicto solos y en otras necesitaban el apoyo del adulto como mediador. Cuando ya tenían más capacidad, los niños no necesitaban al adulto y si se acercaban, era más bien para informarle en relación al conflicto, pero no para buscar su ayuda en la resolución.

5.2.1. Reconstrucción. El primer paso para resolver el conflicto era reconstruir lo que había sucedido. Para ello se exploraban las acciones, causas y consecuencias de estas a través de preguntas como ¿Qué ha pasado? ¿Por qué le pegas? ¿Por qué llora?, como vemos que hace María en este conflicto:

[Durante el Juego libre] María llama a Gonzalo y a Adrián para resolver un conflicto que han tenido antes, en el que supuestamente, Gonzalo le ha dado una patada a Adrián
María: ¿Qué ha pasado?

Adrián: Que yo estaba con Julián y me ha dado una patada.

María: Y ¿qué ha pasado? ¿Por qué te ha dado una patada? ¡Gonzalo! (toca a Gonzalo en el pecho para recuperar su atención), ¿por qué le has dado una patada?

Adrián: Y yo estaba, y yo estaba [...]

María: Sí, pero ahora estamos hablando de por qué te ha dado una patada Gonzalo. ¿Por qué le has dado una patada, Gonzalo? (dirigiéndose a Gonzalo)
(Transcripción Vídeo María, 14-05-2012)

5.2.2. Empatía. Seguidamente, una vez que estaba claro lo sucedido, se buscaba que el agresor empatizara con la víctima. Se usaba para ello la estrategia de empatía de ponerse en lugar de otro con frases como “Y tú cómo crees que se siente” o se buscaba que hipotetizaran cómo se sentirían si les pasase a ellos “¿A ti te gustaría que...?”. También era frecuente que las maestras animaran a los niños que habían sido agredidos a poner palabras a cómo se sentían para hacerles llegar su sentir al agresor “¿Y a ti te gusta que te hagan...? Pues díselo” o “¿Y eso cómo te hace sentir? Pues díselo” como vemos que hace María en esta ocasión.

[María está ayudando a resolver un conflicto ocurrido durante el juego libre (Continuación)]

Gonzalo: (Mira al suelo mientras se rasca la cabeza)

María: Le voy a preguntar [...], ¿vale? (dirigiéndose a Adrián). ¿No lo sabes? (dirigiéndose a Gonzalo) ¿A ti te gusta que te den patadas?

Gonzalo: (niega con la cabeza)

María: ¿A ti te gusta que te den patadas? (a Adrián).

Adrián: No.

María: ¿Por qué no se lo dices? (dirigiéndose a Adrián)

Adrián: Lo siento.

María: No, tú no tienes que decirle lo siento, ¿Tú qué tienes que decirle?, ¿A ti te gusta que te den patadas?

Adrián: (niega con la cabeza)

María: Entonces, ¿qué tienes que decirle?

(Hay momento de silencio y María sonríe y Adrián se echa la mano a la cara, seguidamente, María hace lo mismo. Adrián intenta irse pero María le toca el brazo y éste se da la vuelta)

María: Si no te gusta que te den patadas, ¿qué tendrás que decirle? “Que no te gusta”, díselo, “Que no me gusta que me den patadas”. (Adrián tiene la mano sobre la boca, María se la retira y le mira asintiendo. Acto seguido, Adrián se va) ¿Vale Gonzalo?

Gonzalo: (Asiente con la cabeza e intenta irse)

5.2.3. Disculparse. La siguiente fase consistía en arrepentirse y aprender de la situación. Las maestras intentaban que los niños pudieran expresar el carácter accidental de la interacción: “¿No querías hacer daño?” Y remarcaban qué debían hacer para que no volviera a ocurrir el conflicto: “La próxima vez X”. Se daba importancia a que los niños supieran disculparse y se le animaba a ello, como vemos que hace María.

[María está ayudando a resolver un conflicto ocurrido durante el juego libre (Continuación)]

María: (Toca a Gonzalo en la espalda mientras) ¿Y tú qué tienes que decirle?

Gonzalo: (habla sin dirigirse a María y no se le entiende)

María: ¿qué?

Gonzalo: (gira un poco la cabeza hacia María) Perdona.

María: Pues igual no te ha oído, ve a decírselo (le toca en la espalda y le señala a Adrián, sentado al fondo de la clase)

Gonzalo: (Se acerca a Adrián y se dirige a él, que está sentado) Perdona.

Adrián: Vale (Transcripción Vídeo María, 14-05-2012)

Pedir disculpas era en cierta medida una primera forma de reparar, las disculpas ayudaban al agredido a sentirse mejor como se aprecia en esta interacción:

[Durante la asamblea]Alma cuenta un conflicto

Alma: Gonzalo me ha dado.

Gonzalo: Sin querer le di.

María: ¿Y le has consolado?

Alma: ¡Hay que hacerlo más flojo!

María: Alma ¿te gustaría que te pidiera disculpas?

Alma: Sí.

María: Cómo.

Alma: Luego. (Cuaderno de campo María, 28-10-2013).

5.2.4. Reparar. Habitualmente después de la disculpa se proponía a los niños acciones encaminadas a cuidar al agredido o arreglar lo dañado. Las maestras usaban discursos como: “Acompáñale” o “Piensa que puedes hacer para” con la intención de favorecer que los conflictos llegaran a su completa resolución y lograr de esta manera que la clase no se llenara de malestares. En esta interacción se describe cómo dos niños han logrado solucionar su conflicto y se lo comunican a María:

[Juanjo había pegado a Nuria en la primera parte de la asamblea, lo habían hablado y habían acordado que Juanjo cuidaría de Nuria. Al final de la asamblea Juanjo pide la palabra]

María: ¿Qué Juanjo? Venga Última palabra la de Juanjo porque el encargado tiene que hacer unas cuantas cosas y nos tenemos que ir a hacer una cosa importante todos. Juanjo ¿Qué nos cuentas? ¿Qué nos tienes que decir?

Juanjo: (en voz baja) Yo le pongo a Nuria al sofá mío, pues se siente mejor.

María: (en voz baja) Pregúntale si está mejor ahora, a ver cómo se siente.

Juanjo: Me lo ha dicho antes [...] (se inclina hacia Nuria y le toca el brazo)

María: ¿Qué te ha dicho antes? Nuria, ¿Qué les has dicho?

Nuria: (en voz baja) Que ya me siento mejor.

María: Ah, ¡ves! Me alegro. Todo se puede arreglar. Muy bien. Lo habéis arreglado muy bien (Transcripción Vídeo María 25-4-2012).

6. Juego de roles

Una estrategia que usaron en ocasiones fue el juego de roles. A través de este, la maestra enseñaba explícitamente a los implicados y de paso al resto qué pasos debían seguir para resolver el conflicto, que discursos debían utilizar y como podían actuar en situaciones similares. En este ejemplo vemos como Carmen hace uso de esta estrategia:

[Ha habido un conflicto a la hora de guardar y lo están hablando en la asamblea]

Carmen: Era la hora de guardar y le he dicho a Sandra: “Sandra recoge las pinturas” Y resulta que había una niña que tenía en la mano una pintura. Y ¿qué ha pasado? (Mirando a Sandra que está cogiéndose las piernas con los brazos y girándose para atrás)

Sandra: Pues es que yo no le he dicho: “Por favor ¿me das la pintura? que me ha dicho Carmen que las recoja” (con cara de culpa)

Carmen: Claro, si Sandra es la encargada de recoger las pinturas no puede ir a un niño que la tiene y quitársela así (hace el gesto de quitar) ¿Por qué quién la tenía que ha hecho? ¿Se ha reído, se ha puesto contento o se ha enfadado? ¿Qué ha hecho Sandra? ¿Cuándo tú se la has quitado?

Voz: Se ha enfadado (Sandra asiente)

Carmen: Ven aquí, mira lo vamos a repetir (Sandra se levanta) Sandra tenía las pinturas (se las da) Vete allí. Vamos a repetirlo para ver cómo se piden las cosas. Ven aquí

Julieta, coge esta pintura (se la da) Tú estabas aquí con la pintura (Quedan las dos situadas de pie dentro del corro). Ven para acá Sandra Yo le digo a Sandra: (tono serio) “Sandra recoge las pinturas”. Venga Sandra ven a ver qué bien lo haces. Tú qué le dices, qué le dices Sandra, pero alto que te oigamos.

Sandra: (a media voz) Por favor ¿Me das las pinturas? (Julieta se la da)

Carmen: Y tú qué le dices

Sandra: Gracias

Carmen: Ves que fácil lo ha guardado en un momentito y Julieta se lo ha dado (Transcripción Vídeo Carmen, 22-5-2013).

7. Cesión de control

Estos rituales aparecían primero muy andamiados por el adulto. El adulto mediaba en los conflictos haciendo usos de los discursos propios del ritual y ayudando a los niños a progresar en las fases. Con el tiempo, los adultos iban cediendo el control y reduciendo su participación en la mediación del conflicto en la medida que su ayuda se hacía innecesaria. A menor habilidad en la resolución de conflictos más andamiaje necesitaban. Al ir aumentando sus competencias emocionales y su habilidad en la aplicación del ritual, la resolución de conflictos iba siendo más autónoma y necesitando poco o nada al adulto. A lo largo de los tres años los niños aumentaron su habilidad para resolver conflictos como le comento a María en la devolución de cuatro años:

[Estoy devolviendo a María cosas que veo en la clase]Tienen mucha autonomía en la resolución de conflictos. Tú desde siempre tiendes a decirles: “Hablarlo” “¿Se lo has dicho? ¡Díselo!” Eso que haces tú de mandarles a solucionar sus problemas en muchos sí que tiene resultado (Devolución María 4 años).

El control que cedía el adulto era ajustado a la capacidad de cada niño y a la complejidad del conflicto. Había niños con diferente capacidad a la hora de manejar con autonomía ciertos conflictos y también había conflictos más sencillos y más complejos. En este sentido las maestras se adaptaban. En unos casos podían estar presentes y prestar ayuda y discursos todo el tiempo. En otros animaban a los niños a hablar ellos solos primero y acudir a ellas de nuevo si solos no lo lograban. Cuando los niños lograban terminar de arreglarlos solos, después de haber pedido inicialmente ayuda a las maestras, estas se interesaban por el resultado o acuerdos alcanzados como una manera de asegurarse de que se habían llegado al bienestar. También, en ocasiones, los niños

más capaces a pesar de que resolvían el conflicto autónomamente, sin necesidad de mediación alguna por parte del adulto, se acercaban a ellas a comentarles el conflicto.

8. Situaciones identificadas como críticas

Hasta ahora he descrito los elementos que formaban parte de la esfera emocional de estas aulas. Estos elementos aparecían en el día a día entremezclados, pero tras cierto tiempo analizando el discurso y la acción de las maestras pude separarlos para analizarlos y comprenderlos mejor. Sin embargo, en el día a día resultaba difícil localizarlos. Progresivamente me di cuenta de qué momentos del día, o qué situaciones en el aula saturaban mejor estos elementos descritos (Figura 18). Esto me permitió grabar este tipo de situaciones para poder tener así un banco de eventos críticos para analizar e ilustrar.

De esta manera agrupé una serie de vídeos que categoricé como críticos por su mayor potencia o exigencia emocional. Eran secuencias que ayudaban a entender cómo eran los procesos emocionales que estábamos describiendo en estas aulas. Cada una de estas situaciones críticas fue reiteradamente grabada de modo que teníamos varios ejemplos de cada uno de los eventos. Son videos seleccionados del corpus que correspondían con aquellos registros que mejor concentraban los elementos relevantes a la hora de entender la dinámica emocional de estas aulas. Posibilitaban, a su vez, ilustrar estos procesos.

8.1. Individuales

Entre las situaciones individuales en las que se promovían las competencias emocionales aparecían como especialmente relevantes la acogida, el monitoreo emocional, la resolución de conflictos, y las emociones en torno a tareas. Estas situaciones surgían durante la acogida y el juego libre o en los momentos de aseo, fruta y salida al patio.

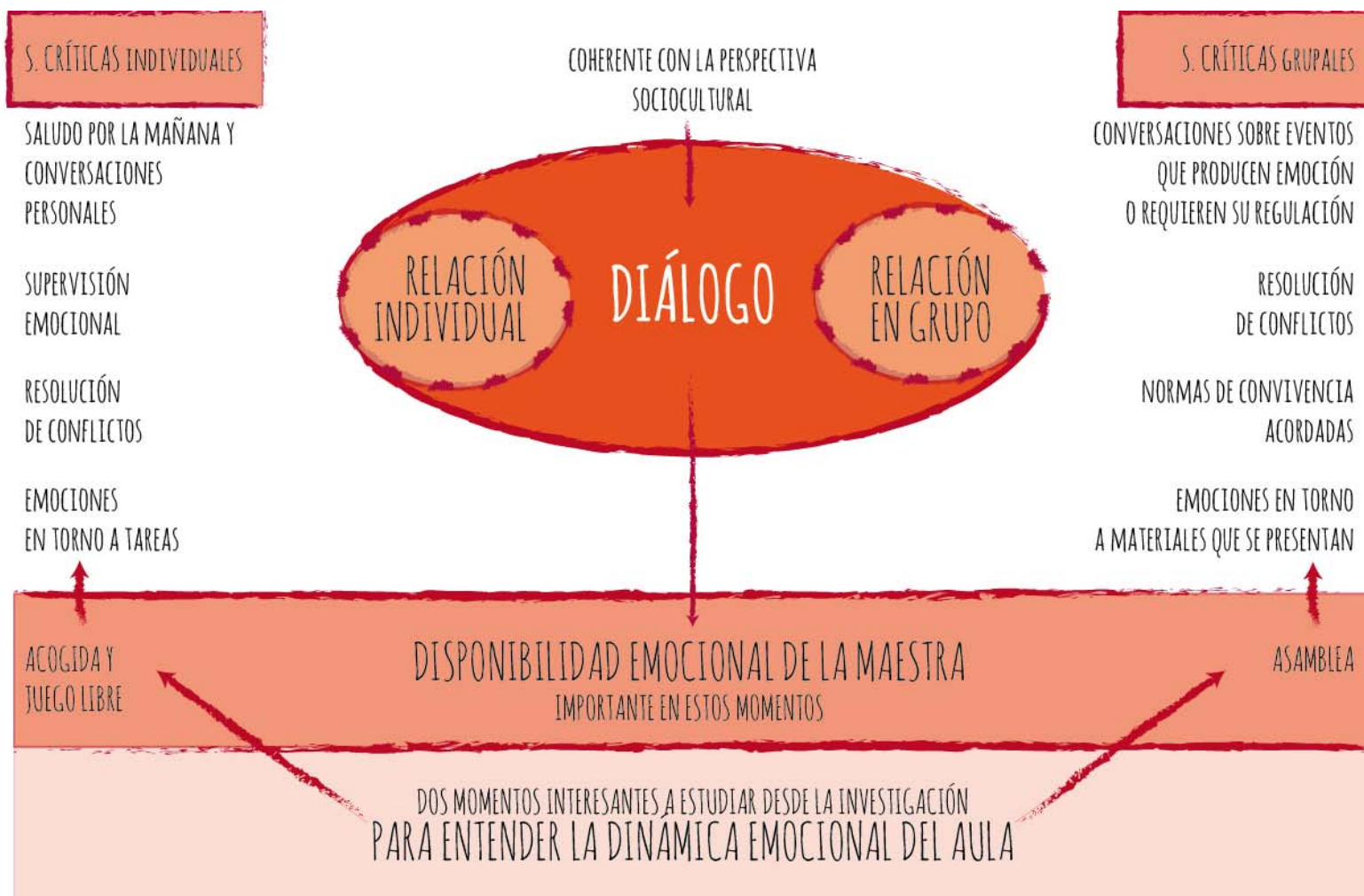


Figura 18. Esquema de eventos críticos

8.1.1. Saludo por la mañana y conversaciones personales. Por la mañana se saludaba a cada niño y se encontraba un momento para conversar personalmente. Existía una disposición temporal y espacial que lo permitía y un ritual de saldo que lo aseguraba. Las maestras se colocaban a la altura del niño para hablar y se usaba el lenguaje corporal y el contacto físico. Se apreciaba autenticidad e interés. El lenguaje tenía un papel principal. Esta actitud acogedora de la maestra permitía unos segundos de exclusividad a cada uno.

8.1.2. Monitoreo emocional a lo largo del día. Una vez establecido ese primer contacto las maestras se mantenían en sintonía a lo largo del día y recuperaban en otros momentos lo hablado. Permanecían en todo momento atentas, conectadas con todos. Daban muestras de estar en sintonía reflejando las expresiones emocionales de los niños, empatizando y dando respuesta a sus necesidades emocionales.

8.1.3. Resolución de los conflictos que surgen entre niños. Cuando las maestras estaban disponibles emocionalmente resolver conflictos se consideraba un aprendizaje. Se dedicaba tiempo abundante a ello. Ofrecían estrategias de resolución de conflictos a los niños y acompañan el proceso dando seguridad. No se juzgaba al agresor sino que se le animaba a disculparse y se permitía reparar el daño. Se iba cediendo progresivamente el control a medida que los alumnos iban siendo más competentes.

8.1.4. Emociones en torno a las tareas que se proponen. El impulso y soporte de cada tarea eran las emociones. Se procuraba que las tareas fueran significativas y relevantes para los niños. Para ello muchas veces se hacían propuestas relacionadas con sus familias, amigos, salidas o proyectos juntos... Se cuidaba el cómo se enfrentan los alumnos a las tareas. Se ofrecían tareas abiertas que permitían diferentes niveles de ejecución y cada uno lo hacía como sabía o como podía. La supervisión de las tareas se hacía devolviendo a los niños una imagen positiva de ellos mismos con una mirada de competencia.

8.2. Colectivas

La situación colectiva por excelencia era la asamblea, aunque podía haber otros momentos colectivos importantes durante la hora de la fruta o en momentos en los que las maestras se dirigían a lo largo de la mañana al gran grupo. Dentro de estas situaciones colectivas cabría destacar las conversaciones grupales sobre eventos que producían emoción, la reconstrucción y resolución de conflictos, el trabajo relativo a las normas de convivencia y las emociones que suscitan algunos materiales que se presentaban.

8.2.1. Conversaciones sobre eventos que producen emoción, o requieren su regulación. Durante las asambleas se ofrecía un tiempo para dar noticias y contar cosas. Los alumnos compartían vivencias emocionalmente relevantes para ellos. Las maestras dedicaban tiempo a indagar y ofrecer soluciones a cada uno. El cuidado pasaba a ser lo nuclear y se dejaban otras cuestiones de lado. Hacían participe al grupo en estas conversaciones fomentando la empatía y permitiendo el aprendizaje vicario. Los niños con el tiempo iban poniendo en marcha muchas estrategias aprendidas: preguntar, sugerir, ofrecer cuidados,... De esta manera el grupo daba soporte emocional a sus miembros facilitando la cohesión.

8.2.2. Resolución de conflictos. Algunos conflictos que surgían a lo largo del día eran abordados en las asambleas. Eran conflictos que, en general, afectaban al grupo o que requerían de él. Estos incidentes eran abordados conjuntamente intentando encontrar entre todos una solución que favoreciera la convivencia. Los alumnos con el tiempo se iban apropiando de las estrategias que usaban las maestras de manera que estas estrategias se convertían en herramientas de regulación del grupo.

8.2.3. Normas de convivencia.

Las normas del aula eran consensuadas en asamblea (orden de las cosas, respeto) y tenían un sentido. Estos límites y las consecuencias de excederlos eran públicos y conocidos por todos. La estructura normativa del aula era una fuente de seguridad del grupo. Las maestras velaban por su cumplimiento a lo largo del día y traían a la

asamblea los problemas que surgían en torno a ellas para abordarlos conjuntamente. El grupo usándolas y exigiendo su cumplimiento actuaba como regulador de sí mismo.

8.2.4. Emociones en torno a materiales que se presentan. Las maestras sacaban lo emocional de cualquier propuesta o material que los niños presentaban en la asamblea. Se permitía el “tráfico” de objetos de casa al colegio y del colegio a casa. Estos objetos venían “impregnados de emociones” y era por tanto una forma de dejar la vida entrar en la escuela. También proponían proyectos en los que se presentaban elementos justo porque eran importantes y ayudaban a hablar de uno mismo y de sus emociones: “mi caja” y “el protagonista”.

Este tipo de situaciones críticas resultaban especialmente relevantes a la hora de entender cómo eran los procesos emocionales en estas dos aulas. En la colección de fragmentos seleccionados se pueden observar buenas prácticas para el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos en el aula. En estas situaciones se promueve la competencia emocional de los alumnos de una manera natural e integrada. Dar importancia a estas situaciones (hacer acogidas, asambleas, permitir la expresión emocional, entender el conflicto como un momento de aprendizaje y darle su tiempo y espacio...) es necesario para dar espacio a la educación emocional en la escuela. Orientar la mirada a estas situaciones o a la ausencia de ellas a la hora de analizar un aula de infantil puede ayudar a encontrar pronto las claves del papel que están jugando los procesos emocionales en un determinado contexto escolar.

9. Conclusiones

A lo largo de este capítulo, he desarrollado como las maestras en el día a día del aula ponen en marcha una serie de estrategias de socialización que ayudan a los niños a desarrollar sus competencias emocionales. Estas competencias tienen que ver con la expresión, reconocimiento, empatía y regulación de las emociones. En lo que a la expresión se refiere, he descrito como las maestras permiten y fomentan la expresión de emociones por un lado a través de la expresión habitual de sus propias emociones y por otro intentando a través del diálogo indagar y poner palabras a lo que los niños sienten. En cuanto al reconocimiento, por un lado las maestras con frecuencia animan a los

niños a fijarse en las caras de sus compañeros y en sus posturas para ayudarles a aumentar su capacidad de identificar emociones en los otros y, por otro lado, también acompañan a los niños en la introspección y en la búsqueda de causas que les ayuden a reconocer su propio estado emocional. En relación con la empatía, las maestras promueven la capacidad de ponerse en lugar de los otros, en primer lugar, contagiándose y reflejando ellas mismas las emociones de los niños y, en segundo lugar, animando a los niños desde el diálogo a pensar en cómo se sienten los compañeros y a hipotetizar cómo se sentirían ellos si les pasase. En lo que respecta a la regulación, el abanico de estrategias es muy amplio, pudiéndose decir que es una competencia que resulta imprescindible para la convivencia y sobre la que las maestras invierten energía de manera especial. En primer lugar, las maestras ayudan a los niños a regularse ajustando la situación ofreciendo un ambiente tranquilo y procurando que los grupos de trabajo sean reducidos estableciendo turnos. En segundo lugar, ofrecen su propio contacto físico para contener y “maternar” a los niños. En tercer lugar, cuando los niños se desregulan, las maestras usan el cambio o salida de la situación para ayudarles, pidiéndoles salir un rato de la actividad, ofreciéndoles un rincón para estar en calma, invitándoles a cambiar de rincón o de sitio, o simplemente distrayéndoles de sus pensamientos aunque esta última estrategia era poco frecuente. En cuarto lugar, las maestras usan la acción como elemento regulador, proponen bailes o juegos de mover el cuerpo, cantan, bromean, se ríen, e incluso indagan que opciones hay dentro de la clase para descargar rabia (salir al patio a gritar o golpear un cojín). Por último lugar, usan abundantemente el lenguaje. Las maestras felicitan a los niños, les animan a pedir ayuda ante los problemas, fomentan el compartir emociones para obtener la comprensión de los otros, les guían para hacer una segunda valoración de la situación y así sentirse mejor, y les hacen pensar sobre las consecuencias de los actos para evitar acciones indeseables.

Algunos autores recogen igualmente como los profesores en las escuelas ayudan a los niños a identificar las palabras relacionadas con las emociones, a entender las causas de la emoción y les dan formas constructivas de regularse. (Ahn, 2005a; Ashiabi, 2000). En este sentido, Ahn (2005b) encontraba que en ocasiones los maestros mostraban preferencia por las emociones positivas a través del refuerzo verbal. En el caso de las maestras que yo he descrito, se puede apreciar que esto no es habitualmente así, en estas aulas se permite y se fomenta también la expresión de emociones negativas

(tristeza, enfado, susto, envidia) lo cual permite trabajar sobre ellas y aprender. En cuanto a la empatía, algunos autores señalan que es fundamental para la convivencia (Gómez-Ortiz et al., 2017; Marchesi, 2007) y en la descripción que he hecho se aprecia como el trabajo de las profesoras sobre la empatía tiene claras repercusiones sobre la confianza y la cohesión en el grupo. En relación a la regulación, hemos visto como las maestras dan soporte y ayudan a los niños a regularse para progresivamente ceder control. Esta cesión de control se hace ajustándose las maestras a la capacidad de cada niño en su ZDP y con un aumento progresivo del uso del lenguaje como facilitador para que ellos mismos vayan regulándose cada vez más (Veraksa et al., 2016).

En este sentido, a través del uso de estas estrategias las maestras favorecen el aprendizaje y tiran del desarrollo de los niños (Vadeboncoeur, 2017). Usar estas estrategias sin una estructura resultaría muy demandante para el maestro, por ello estas maestras organizan rituales que las condensan y aseguran sus uso en el día a día. Los rituales, como he desarrollado, son secuencias de acciones y discursos apropiados en cada uso social. Entre los rituales que usan estas maestras he destacado el ritual de saludo individual en la acogida, el ritual de saludo colectivo en la asamblea, el ritual de agradecimiento en el momento de la fruta, el ritual de ayuda al compañero en el momento de la salida al patio y los rituales de resolución de conflictos y de resolución de problemas que se ponen en marcha a demanda.

En relación con todos estos rituales, quiero destacar la importancia de que exista en las aulas un ritual que implique saludo y acogida tanto a nivel individual como grupal, por la relevancia que tiene esto en la relación con el maestro y en la cohesión del grupo. También me parece muy interesante la secuencia de resolución de conflictos y problemas que usan estas maestras que creo que puede ser en cierta medida importada a otros contextos. Por último, me parece ingeniosa la forma en la que estas maestras han conseguido integrar en sus rituales el agradecimiento en el momento de la fruta y la ayuda al otro en el momento del abrigo, ya que creo que es buena forma de asegurar que estas dos actitudes, ayudar y agradecer, puedan ser vividas reiteradamente por los niños con el peso que tiene esto para la convivencia. Creo que el uso de estrategias y rituales que hacen las maestras es efectivo, es decir, sirve para producir aprendizaje en los niños y por tanto ayudarles en su desarrollo de competencias emocionales. Considero, por ello, que es un material relevante para la formación docente. En el próximo capítulo abordaré cómo ha sido el proceso de apropiación de estas estrategias y rituales.

CAPÍTULO OCHO. LA EVOLUCIÓN DE LOS NIÑOS

“...entendemos la pedagogía como la manera de ser y de hacer del educador que ayuda al desarrollo psicológico y social del niño.”

*Aucouturier
Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*

1. Introducción

En los capítulos anteriores he descrito los componentes de la dimensión emocional del aula. En este abordó cuál fue la evolución de los niños en estos tres años. A lo largo del capítulo describo cómo se apropiaron de las estrategias, cómo mejoraron sus competencias emocionales y cómo fue la construcción y evolución de los grupos.

Las maestras eran modelos de conducta claros para los niños. Con el tiempo pude observar cómo se iban pareciendo en expresiones y formas de hacer. De la misma manera ellas me contaban cómo servían de modelos para los niños tanto en lo que deseaban como en lo que hubieran preferido que no aprendieran como expresa María:

[Está hablando de cómo se apropian de los discursos] Luego pues sí, también veo. ¿Qué veo yo así chungo que no me gusta ver? (se autopregunta) Sí pues a veces, a ellas, a las niñas las veo con esta cosa que tengo yo medio marimandona y medio organizadora y medio no se qué dirigiendo y organizando el cotarro. También lo veo (Devolución María 5 años).

A lo largo de los cursos los niños se fueron apropiando de las estrategias que las maestras usaban con ellos. De esta forma la estrategia se usaba primero de manera conjunta con la maestra para que después el niño pudiera usarla autónomamente con otros compañeros o consigo mismo. La maestra prestaba la estrategia hasta que el niño se apropiaba de ella y la hacía suya. Eran conscientes de esta tendencia en los niños de hacer suyo todo lo compartido con ellas, como expresa María:

Entrevistadora: Quiero que hablemos del efecto María.

María: Claro, cuando entran por la puerta los papás y les digo vamos a darles la bienvenida. Como lo has hecho veinticinco veces pues llega la familia y lo hacen. Y a la familia le da un buen rollo. Pero claro es algo que tú has instaurado. Como instauras el saludo y lo incorporan. Por ejemplo, la insistencia y la neurosis por recoger. Hay una parte que es su autonomía y otra parte que es neurótica. La maestra que es desordenada pues no lo va a fomentar fomentará otra cosa. Hay una parte de cada uno que es la impronta que también deja en los niños y yo desde luego lo de ser ordenado procuro que lo que ellos tienen claro, ordenado (Devolución María 4 años).

Esta apropiación se daba en diferentes edades en cada niño y en cada estrategia. Por ejemplo, Gala en la clase de tres años al sentir pena ante un cuento en el que mataban a alguien era capaz de reconocer su emoción y expresar que tenía pena en la

asamblea. Mientras que Adán en 5 años aún decía sentirse mal o poco bien al contar que su abuela estaba en el hospital necesitando ayuda de la maestra y los compañeros para identificar que eso que sentía era pena. La forma de trabajar en las emociones por parte de las maestras se ajustaba perfectamente a estos diferentes ritmos de apropiación.

2. Apropiación de estrategias

2.1. Apropiación estrategia de expresión

Con el tiempo fui observando como los niños eran cada vez más capaces de expresar sus emociones de manera ajustada a cada situación. Entendieron cuándo y cómo hacerlo. Hacían buen uso de las acogidas y las asambleas para expresar a sus maestras y compañeros cómo se sentían sin necesidad de que estas guiaran la expresión con preguntas como comento con María:

Entrevistadora: Ellos tienen algunas cosas que tú haces interiorizadas. Por ejemplo, eso que haces tú mucho de preguntar primero.

María: Empiezan a hacerlo ¿verdad?

Entrevistadora: Son cosas que están incipientes. También hacen mucho esto que haces tú de cómo te sientes y tal.

María: Ellos mismos por su propia iniciativa. Me vienen y me dicen “Me ha llamado no sé qué y me he sentido mal” (Devolución María 4 años).

Al principio usaban términos más difusos como sentirse bien o mal para pasar posteriormente a ampliar su lenguaje en torno a las emociones usando términos como alegría, pena, susto, enfado para definir mejor su estado. También aumentó claramente la capacidad de expresar emociones, deseos, gustos, preocupaciones a través del lenguaje, poniendo palabras ellos mismos a su mundo interior para compartirlo así con los demás y facilitar el entendimiento.

2.2. Apropiación estrategia de reconocimiento

En cuanto al reconocimiento ya algunos niños mostraron ser muy hábiles en el reconocimiento de la expresión facial en el grupo de tres años. En este ejemplo vemos como Inés a los tres años es capaz de darse cuenta de la emoción de Antonio y lo expresa sin dificultad:

[Durante la asamblea] Antonio presenta las sábanas que ha hecho su abuela para la casita. Piensan juntos que hacer en respuesta “muchas gracias, muchos besitos” el grupo va haciendo propuestas. Inés: “Antonio se ha puesto contento cuando hemos aplaudido” Carmen: “¿Te ha gustado Antonio?” (Cuaderno campo Carmen, 8-2-2012).

A lo largo de los cursos fueron avanzando en el uso de indicadores fisiológicos y datos para el reconocimiento de las emociones así como en el conocimiento de las causas que llevaban a ellas. En este ejemplo vemos como Lucas ya sabe claramente que un motivo habitual de enfado del adulto en la asamblea es la falta de escucha:

[No escuchan y se mueven en la asamblea]

Carmen: ¿Por qué estoy así con los brazos cruzados y callada? (Cierra los ojos y cruza los brazos)

Voz: Porque estás enfadada.

Carmen: (Hace gesto de levantar el brazo indicando que pidan su turno) A ver Lucas porque esta Carmen con los brazos cruzados, y callada esperando ¿Por qué será?

Lucas: Porque estamos gritando.

Carmen: Porque hay muchos niños hablando a la vez. ¡Ana! (se levanta y la saca del corro) Y entonces no podemos oírnos. (Parece que se calman) Os voy a enseñar una cosa que os va a gustar (se levanta) Mira que contenta estoy ahora (se señala la cara) (Transcripción Vídeo Carmen, 30-4-2013).

Esta mejoría progresiva en la capacidad de reconocer emociones aparecía igualmente en los resultados que volcaba el análisis de los datos conjuntos de los dos grupos en la realización del DANVA2 (Figura 19). Las diferencias entre las tres medidas resultaron significativas ($F(2,36)= 113,18, p<.001$). Sin diferencias de sexo.

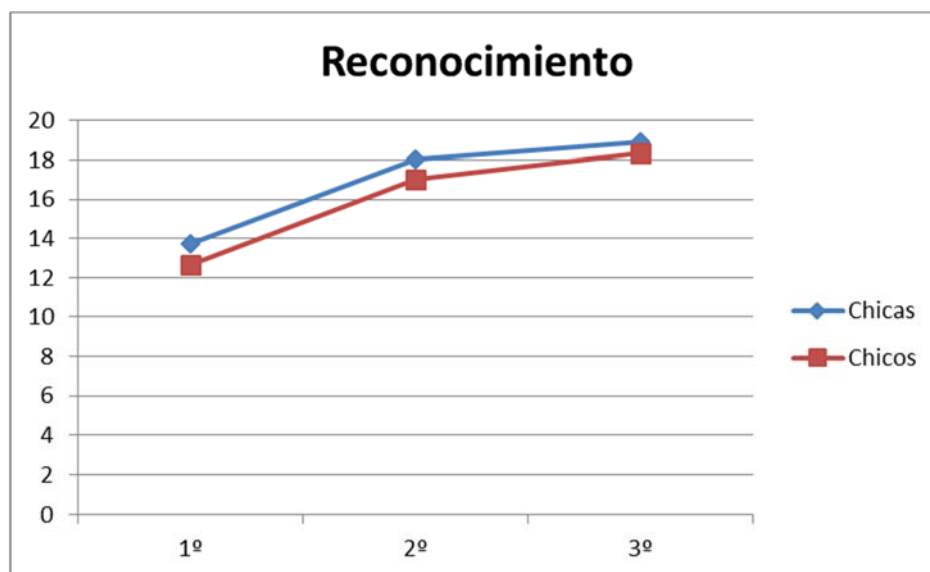


Figura 19. Evolución del reconocimiento emocional medido con el DANVA 2 una medida cada uno de los tres cursos en primavera.

2.3. Apropiación estrategia de empatía

Con respecto a la empatía, el interés por los demás y sus sentimientos fue creciendo. Efectivamente, la cohesión del grupo ayudaba a que todos hicieran esfuerzos por ponerse en lugar de los compañeros, para ayudarles a solucionar sus problemas, como se observa en esta interacción:

[Durante la asamblea] Adán comienza a hablar de su perro, de quién le tiene que cuidar. Los amigos dan ideas.

Adán: Tengo un problema, cuando me vaya de vacaciones, nadie va a cuidar al perro, pos si le, si le dejamos ahí en paz, pos, pos, pos, no, parece que lo hemos bandonado [abandonado]

María: Ah, va a pensar que lo habéis abandonado si os vais

María: Nadia, escucha lo que está diciendo Adán que tiene un problema, ponte ahí, por fa

Voz: Hay que arreglarlo.

María: ¿Cómo podéis hacer para solucionar el problema?

Voces: [...]

María: (Levanta la mano) Espera, espera, no vamos a hablar todos a la vez. ¿Quieres que los amigos te den alguna idea? (dirigiéndose a Adán)

Adán: Alguien tiene que quedarse en la casa para cuidarlo.

María: Alguien, ¿por ejemplo?

Adán: Como mi papá o mi mamá

María: ¿Y no se pueden ir de vacaciones contigo, tu mamá y tu papá contigo?

Adán: Solo uno se tiene que quedar ahí con el perro y el otro que se va de vacaciones.

[Le dan varias ideas, rechaza dejarlo con unos amigos y repite que el perro va a pensar que lo han abandonado]

María: Ah, es que dice que el perro va a sentir que se han ido todos, el padre, la madre, los hijos y ya no le quieren y le han abandonado. Puede sentir eso el perro, por eso (Transcripción Vídeo María, Mayo 2013)

También fueron dándose cuenta de que las emociones tenían cabida en las asambleas. Algunos anunciaban la emoción para contagiar a sus compañeros empezando la explicación diciendo: “Esto da mucha pena” o “Esto da mucha risa”. También usaban la empatía cuando mediaban en conflictos de compañeros usando expresiones como: “A ti te gustaría que”.

Este progresivo aumento en la empatía se refleja igualmente en los resultados recogidos en los cuestionarios GEM-PR que completaron las familias (Figura 20). Los cambios no fueron significativos entre el comienzo y el final del ciclo. Las chicas tienden a mejorar mientras los chicos no, pero sin alcanzar significación ($F(1,17)=3,07$, $p=.059$).

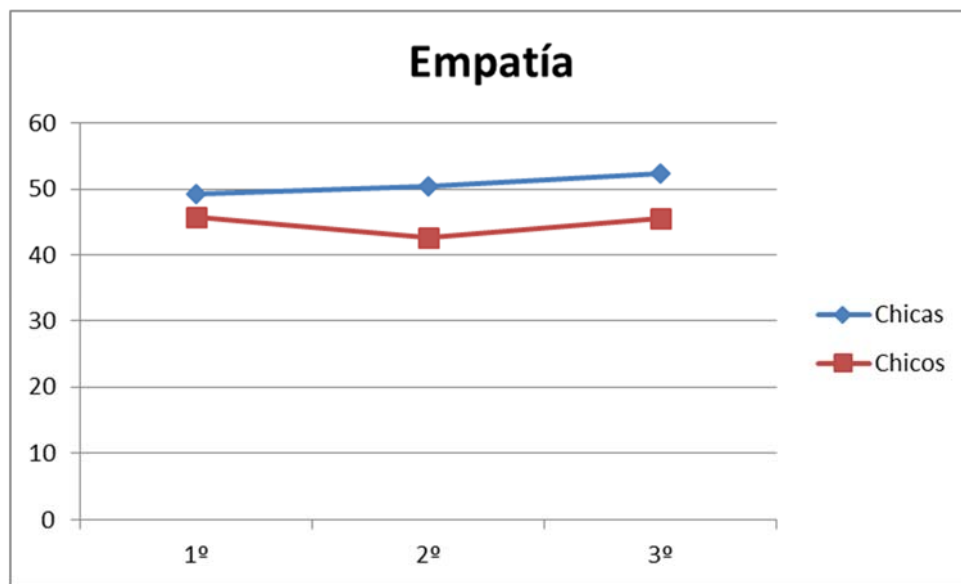


Figura 20. Evolución de la empatía medida con el GEM-PR una medida cada uno de los tres cursos en primavera.

2.4. Apropiación estrategia de regulación

Dentro del amplio abanico de las estrategias de regulación, pude observar cómo los niños usaban autónomamente algunas de ellas. En cuanto a las relacionadas con la situación, a lo largo de los tres cursos fue aumentando la sensibilidad en torno al ambiente tranquilo necesario para trabajar. También se mostraron al final de curso de tres años y en general a los cuatro, capaces de tomar turnos autónomamente, como en este ejemplo: “Luis, Omar,... deciden hacer turnos y ahí están tan a gusto y es como ¡uffff!” (Devolución 4 años Carmen).

Respecto a las estrategias relacionadas con el cambio o salida de la situación, en ocasiones algunos eran capaces de cambiarse ellos mismos de rincón, de usar el espacio de calma cuando lo necesitaban o darse un tiempo fuera como hace en este caso Lucas:

[Durante la asamblea se da espacio para que cada uno cuente lo que quiera del fin de semana]

Carmen: Que hemos pasado todo el fin de semana sin vernos. El que quiera contar algo de su papá, de su mamá, levanta la mano y nos lo cuenta.

Voces: Yo.

Carmen: No, pero no dice yo, levanta la mano y yo le veo. Quién es esta niña.

Voces: Alma.

Carmen: Pues ahora los demás bajáis la mano (Lucas patatea y se cruza de brazos repentinamente)

Lucas: ¡Noo! (Levantándose enfadado)

Carmen: Lucas espera porque ahora le toca a Alma (Lucas sale enfadado de la asamblea) Lucas, te iba a tocar a ti luego, es una pena que te enfades (levantando la mano) Venga Alma (Lucas se sienta en una de las sillas que tiene Carmen para cuando no están quietos en la asamblea) (Interviene Alma) ¿Quién más quiere hablar a ver a ver?

Lucas: Yo (levantándose de la silla)

Carmen: Pues siéntate porque hace mi dedo así y no te ve (haciendo el gesto de contar con el índice. Lucas se sienta en la asamblea) Voy así voy así (indicando la dirección del turno de voz. Darío, ahora tú (Transcripción vídeo Carmen, 12-11-2013).

En cuanto a las estrategias relacionadas con el contacto físico apareció relativamente pronto en algunos niños la capacidad de cuidar o “maternar” a otros así como el pedir cuidados cuando lo necesitaban como se ve en este fragmento:

[Durante la asamblea Nuria cuanta que está triste porque su padre tiene dolor en una pierna]

María: ¿Podríamos, podríamos hacer algo para ayudarte? ¿Qué se te ocurre que podríamos hacer para ayudarte?

Nuria: Pues (tono muy bajo de voz)

María: ¿Eh?

Nuria: [...] (tono muy bajo de voz)

María: ¿El qué, cariño?

Nuria: Abrazos (tono bajo de voz)

María: ¿Abrazos? ¿Piensas que los abrazos te ayudarían a estar mejor? (Nuria asiente con la cabeza)

María: ¿Sí?

María: ¿Abrazos? ¿Piensas que los abrazos te ayudarían a estar mejor?

Nuria: (Asiente con la cabeza)

María: ¿Sí?

Gala: Y besos también

María: ¿Y también besitos? (Alma se levanta y le da un abrazo a Nuria)

Voz: Pues vamos todos.

Juanjo: ¿Y mimos?

María: Y dice Juanjo, ¿y mimos? ¿Quieres mimos? ¿Sí? (Gala se levanta y le va dar un abrazo a Nuria)

María: Pues ahora a lo mejor todos a la vez no, pero durante el día, si tenemos un ratito, igual podemos ir a darle un mimo, un besito, ¿no? Para que esté un poco más contenta (Se acercan muchos niños a abrazar a Nuria y darle besos)

Amets: Y también besitos

María: Y también besitos, pero todo con delicadeza, ¿verdad? (en voz baja)

María: Bueno, vamos cada uno a nuestro sitio, vamos a nuestro sitio, ¿vale? Nuria, ¿te encuentras un poquitito mejor? ¿Se te ha puesto el corazón así más...calentito? (Nuria asiente con la cabeza) ¿sí?

Juanjo: Yo no le ha dado ninguna [...]

María: Que te quiere dar un mimito Juanjo (Juanjo se acerca gateando hasta Nuria, le da un beso y se vuelve a su sitio)

María: Vale, pues luego seguimos, luego le dais más besitos

(Transcripción vídeo María, 20-11-12).

Respecto a la contención, el grupo con el tiempo fue también ejerciendo de elemento regulador a través del control colectivo como anoto en mi cuaderno de campo: “Los niños tratan de controlar a Juanjo. ‘Juanjo no te pongas loquito’ [durante el juego libre]” (Cuaderno de campo María, 25-1-2012). También fueron cada vez más capaces de defenderse o contener a los compañeros ante una agresión como hace en este caso Laura: “Mara quiere el carrito que tiene Laura, le dice Luis a Mara que le pegue, cuando lo intenta Laura se defiende y dice ‘¡no se pega!’ (Cuaderno de campo Carmen, 20-2-2012).

En cuanto a las estrategias basadas en la acción, sí que pude observar el uso de la risa y la broma en la resolución de conflictos y algunos niños cantaban o se movían pintando, o trataban con dureza el material cuando estaban enfadados pero no puedo decir que estos fueran usos conscientes de estas estrategias.

En lo que a las estrategias basadas en el lenguaje respecta, pude observar un aumento en las peticiones explícitas de ayuda, en el uso de la felicitación a los compañeros a través del aplauso autónomo y en la tendencia a compartir la emoción con los compañeros, como vemos en este fragmento en el que algunos niños intentan consolar a Raúl diciendo que a ellos también les sucede lo que está expresando;

María: ¿y te has preocupado?

Raúl: sí

María: ¿y se te ha quedado un poco cara de susto?

Raúl: sí

Sofía: a mí también me pasa cuando nos vamos de vacaciones

Juanjo: (dirigiéndose a Raúl) yo me quedo algunas veces solo con mi hermana y está solo en la puerta del garaje (Transcripción Vídeo María 11-6-2013).

Las medidas tomadas a través del cuestionario ERC informaron igualmente de un aumento progresivo de la regulación durante los tres cursos (Figura 21) y un descenso en la labilidad (Figura 22). Ambas gráficas muestran cambios significativos.

Aumento de la regulación ($F(1,31)= 27,67$, $p<.001$) en el primer y segundo curso pero no con el tercero, sin diferencias de sexo. Disminución de la labilidad ($F(1,32)= 29,34$, $p<.001$) en el conjunto del ciclo, sin diferencias de sexo.

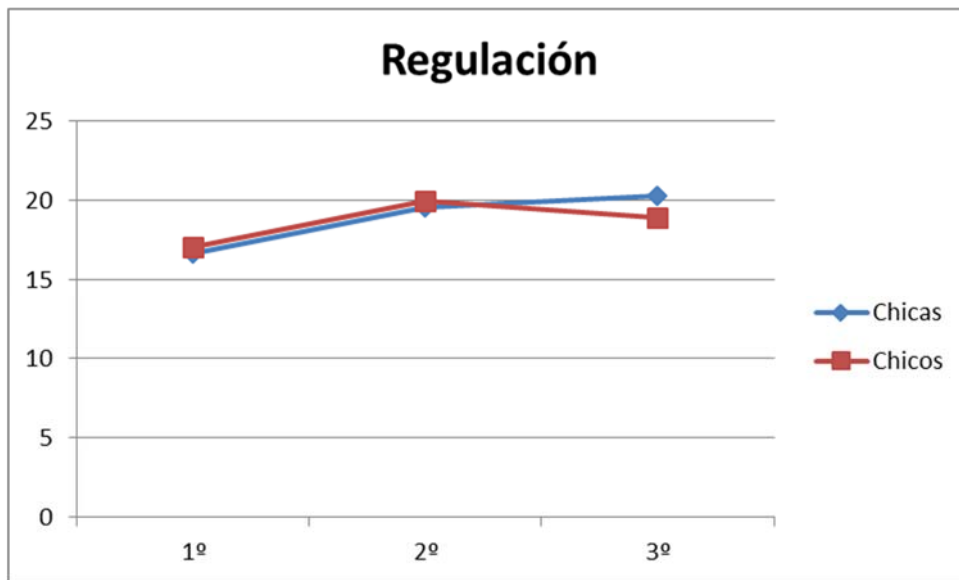


Figura 21. Evolución de la regulación medida con el ERC tomando como referencia los ítems de la sub-escala de regulación una medida cada uno de los tres cursos en primavera.

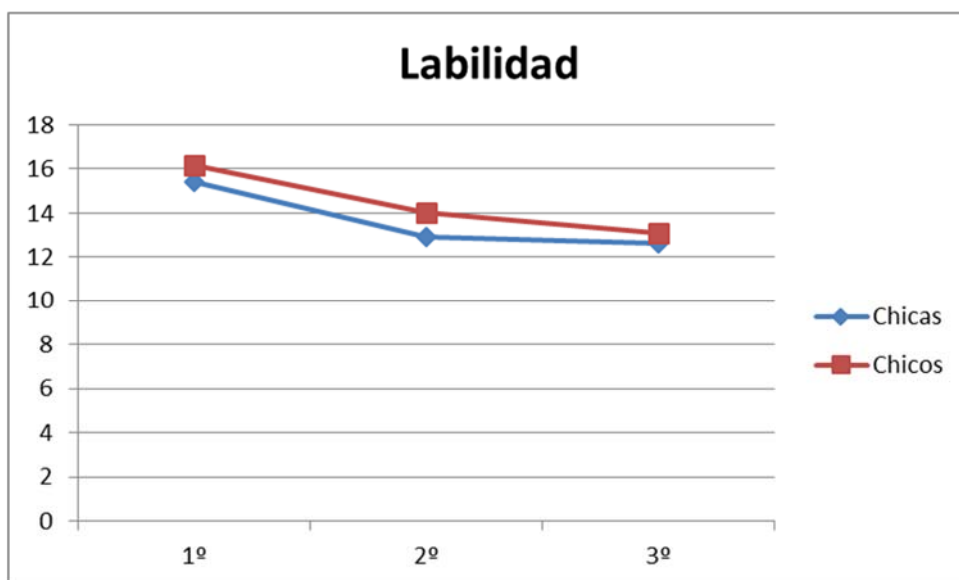


Figura 22. Evolución de la labilidad medida con el ERC tomando como referencia los ítems de la sub-escala de labilidad una medida cada uno de los tres cursos en primavera.

3. Apropiación rituales de resolución conflictos y problemas

Los rituales al igual que facilitaban el aprendizaje y uso de las estrategias, también facilitaron la observación de la apropiación de los mismos a lo largo de los tres años. Finalmente, a los cinco años estaban incorporados y los usaban habitualmente de manera autónoma como cuenta orgullosa María:

Entrevistadora: Sí. Habíamos hablado, te estaba preguntando si habías notado que se apropiaban de cosas tuyas a lo largo de los años.

María: A sí, sí.

Entrevistadora: ¿Qué cosas podemos ver que han hecho tuyas?

María: Hombre la resolución de conflictos clarísimamente.

Entrevistadora: ¿Te ves a ti en alguna de las cosas que ellos hacen?

María: Sí, sí, sí en lo bueno y en lo malo también.

Entrevistadora: Claro.

María: Llega un momento que después de tres años con ellos están ahí modelados. En la resolución de conflictos tal cual, repiten lo que hemos hecho siempre “No me gusta lo que me has dicho. Dímelo bien. Por qué me has dicho esto. Quiero que me pidas disculpas” Lo tienen incorporado con una naturalidad que me emociona. Además que es de verdad que lo gestionan. Que sólo vienen a mí cuando no han podido resolverlo es porque es con otro de otra clase. Entre ellos ya jamás. De esto que se han hecho daño, no es “porque ha sido un accidente, porque yo quería” Puntualmente, pero les ha pasado muy pocas veces. Yo creo que hay tanto afecto, hay tanta complicidad. Es que no pasa. Hay más conflictos a lo mejor en la hora del patio con Inma [La monitora de comedor]. Que tampoco, cada vez menos ¿sabes? Pero eso, no (Devolución María 5 años).

En la siguiente viñeta observamos esquemáticamente cómo era este proceso de apropiación de los rituales (Figura 23). Primero era la maestra la que modelaba el uso de las estrategias en los rituales. Luego ellos intentaban usar de manera guiada el ritual que correspondía con la situación, pero en ocasiones cometían errores. Por ejemplo podían ofrecer cuidados cuando se trataba de buscar soluciones a un problema como se observa en la situación dos de la viñeta. Finalmente eran capaces de usar autónomamente el ritual animados por sus maestras. Los errores que en ocasiones los niños cometían al aplicar el ritual daban pistas sobre el carácter prestado del conjunto de acciones y discursos que conformaban el ritual. Los niños eran capaces de usarlos en determinadas situaciones antes de comprender verdaderamente el ritual, antes de haberlo hecho suyo o interiorizado completamente. Así aparecían errores con cierta frecuencia como el día en que Juanjo

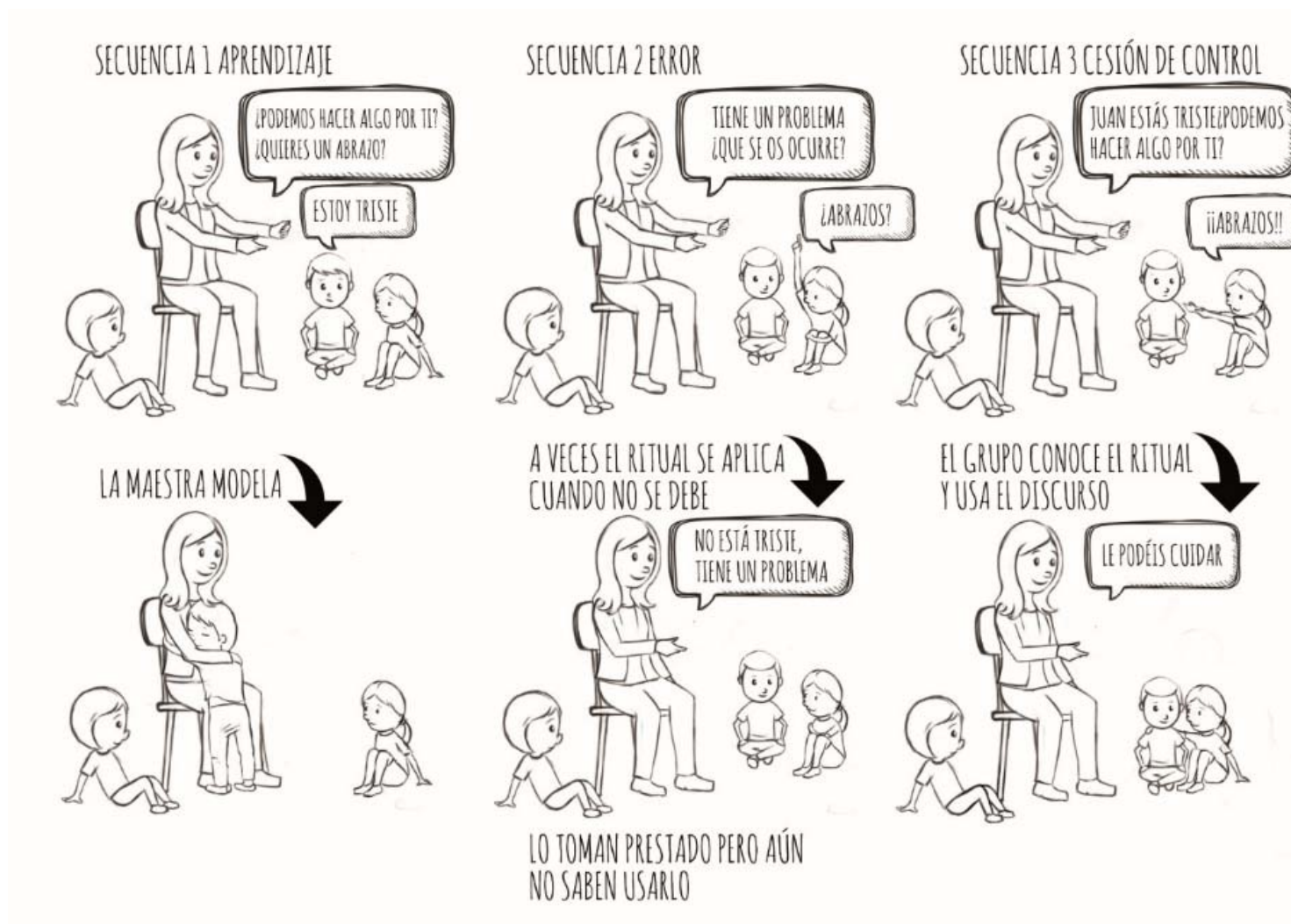


Figura 23. Viñeta apropiación rituales.

golpeó a Nuria y proponía que esta se fuera al sillón a descansar (era una estrategia apropiada para enfermedad, malestar, búsqueda de soledad) mientras que el resto del grupo le advertía que lo que correspondía eran los cuidados (la estrategia habitual ante el dolor y la pena producidas por las agresiones):

[En la asamblea Nuria de repente llora, María mira]

Juanjo: Ha sido sin querer

María: ¿Ha sido sin querer? ¿Qué ha pasado, Nuria?

Nuria: (Mirando al suelo en voz baja) Me ha dado un golpe.

María: Te ha dado un golpe sin querer, y, ¿cómo te sientes?

Nuria: [...]

María: ¿Eh?

Nuria: (Secándose las lágrimas de la cara, en voz baja) Mal.

María: ¿Te sientes mal? ¿Qué podemos hacer para que te sientas bien?

Juanjo: (levanta la mano) Yo sé,

María: ¿Qué? ¿Sí?

Voz: ¡Cuidarla!

María: No, lo va a decir Juanjo, que lo sabe él.

Juanjo: Yo, yo le llevo a mi casa y, y bebe agua y ya está [Estrategia que usa probablemente su familia]

María: ¿En tu casa? Y aquí, ¿qué puedes hacer para que se sienta bien?

Juanjo: (Señala al otro lado de la clase) Se va al sofá y ya se siente mejor

María: ¿Se tiene que ir al sofá? ¿Sí?

Juanjo: Porque, porque si está aquí, no se lo curará. Y el sofá, se le va curar.

María: Ah, ¿sí? Nuria, ¿tú te quieres ir o te quieres quedar aquí? (se inclina hacia Nuria)

Nuria: (no se oye) (voz muy bajita, mirando al suelo)

María: Te quieres quedar aquí, ¿verdad? No sé quiere ir, a lo mejor si tú la cuidas un poco (señala a Juanjo), se siente mejor, ¿no?

Juanjo: (asiente con la cabeza)

María: ¿Quieres que te cuide un poco, Juanjo?

Nuria: Sí (Transcripción vídeo María, 25-04-12).

En otra ocasión Alma expresaba que no quería ir al cole y ante la pregunta de María de qué podían hacer el grupo se lanzaba a proponer abrazos, besos... teniendo María que reconducir la situación haciéndoles ver que lo de Alma era un problema que requería otro tipo de soluciones que no eran el cuidado o “maternaje”.

No obstante en la mayoría de los casos los rituales se aplicaban correctamente y cada vez con menor guía o ayuda por parte de las maestras. En este conflicto en el que el agresor está tan conmocionado por lo sucedido podemos observar con facilidad como los compañeros conocen el ritual y se lo intentan prestar a Juanjo que no está pudiendo hacer lo que todos saben que es capaz. Le animan a empatizar, a disculparse, a reparar

cuidando y María pone palabras diciendo qué está tan triste que le cuesta hacerlo. Es un buen ejemplo también para ver la empatía, la cohesión grupal y el respeto:

[Durante el juego libre Juanjo corta a Sofía accidentalmente. María pide a todos que dejen lo que están haciendo y los reúne en la asamblea]

María: Juanjo ¿qué piensas de lo que ha pasado? (Juanjo esconde la cabeza) ¿Te sientes mal Juanjo? ¿Te sientes triste de ver llorar a Sofía?

Ignacio: Es que está llorando porque se cree que le van a regañar y no quiere que le regañen.

María: Eso ¿a quién crees que le pasa eso? ¿Juanjo estás preocupado por Sofía? (Con voz dulce. El grupo le mira) Porque no vienes aquí a ver si la puedes consolar.

Gonzalo: Cuando un amigo se hace daño hay que ayudarlo para que se sienta mejor.

María: Mirad lo que dice Gonzalo “Cuando un amigo se hace daño hay que intentar ayudarlo para que se sienta mejor”

Diana: Sí, un beso.

Mario: Darle mimos

María: ¿Quieres que te de mimos alguien? (Sofía asiente) ¿Quién quieres que te de mimos?

Sofía: Mamáaaa

Alma: Su mamá.

María: Su mamá. Claro, a quién necesita es a su mamá. (Silencio) Pero ¿te va doliendo un poquito menos? [Hablan sobre que las tijeras son peligrosas] Juanjo, por qué no vienes a ayudarme a cuidar a Sofía (Los compañeros le tiran del jersey para que vaya, María se levanta y va a por él. El accede a ir a sentarse al lado de María y Sofía. Sabes lo que creo que te pasa Juanjo, ¿Estás asustado? ¿Estás triste de ver llorar a Sofía? (le pone la mano en el hombro a Juanjo) ¿Tú no querías hacerle daño? (Juanjo niega con la cabeza. María se vuelve a Sofía y le dice) Él no quería hacerte daño (Dándole caricias en la cara)

Elvira: María, le puede pedir perdón.

María: Le puede pedir perdón (le aparta de la cara a Sofía el pelo) ¿Te sentirías mejor si te pide perdón? (Sofía asiente. María se vuelve hacia Juanjo) Ella dice que se sentiría mejor si le pides perdón Juanjo (Juanjo dice algo que no oigo) ¡Ah! Ya la has pedido perdón ¿Cuándo? ¿Antes? ¿En la mesa le has pedido perdón? (María asiente)

Sofía: Pero yo no lo he oído (Volviendo a llorar)

María: Ella no te ha oído. Igual necesita que se lo digas otra vez. (Mira a Juanjo y coge su mano) Juanjo, mira (pone la mano sobre la de Sofía) igual necesita que se lo digas otra vez.

Juanjo: (dice algo que no se oye)

María: Un poquito más alto.

Juanjo: (repite pero no oigo)

María: No te oye Juanjo (Le coge de la cara cariñosamente y le mira, espera) Pídele perdón cariño. Ella lo necesita. (Sofía empieza a llorar, Juanjo aparta la mano) Juanjo, tú también estás triste, lo sé (dice poniéndole la mano en el hombro) Pero ella necesita que le pidas perdón (le acaricia la cabeza) Para que tú también te sientas mejor ¿vale? ¿Igual un abrazo Juanjo? (Se vuelve hacia Sofía) ¿Quieres un abrazo? (Sofía asiente). Venga ánimo inténtalo Juanjo (le coge del brazo y le acerca a Sofía para que la abraza,

espera y le acaricia a Juanjo la espalda. Juanjo se queda quieto. María pregunta en voz baja) Le vas a dar un abrazo (Juanjo niega con la cabeza, María me mira y abraza a Sofía Juanjo baja la cabeza sentado y esconde la cabeza en el jersey.

Alma: Me voy a poner a llorar (dice frotándose los ojos en los que ya hay lágrimas)

María: Te vas a poner a llorar Alma ¿por qué?

Ignacio: (Responde Ignacio que está sentado a su lado) Porque es su amiga y no quiere que tenga daño (todos se asoman, Alma empieza a llorar abiertamente).

María: ¿Por qué lloras Alma? ¿Tienes pena? ¿Quieres venir a consolar a Sofía?

Alma: Quiero quedarme aquí (Nadia que está a su lado le acaricia el hombro)

María: Bueno, ¿alguien puede consolar a Alma que se siente triste? (varios levantan la mano. Se acerca Gala y se pone en frente de Alma, Nadia le acaricia una pierna) Nos vamos a ir tranquilizando poco a poco, ahora va a venir su mamá o su papá a buscar a Sofía y de esto tenemos que aprender que ¿con las tijeras se juega?

Voces: No

María: Hoy tenemos que aprender esto. Que con las tijeras no podemos jugar cortar dedos (Alma se tranquiliza, Juanjo sigue bajo la chaqueta)

Voz: Yo un día me corté.

María: Claro son cosas que pasan. Pero Juanjo no sabía qué te iba a hacer daño, por eso se siente mal ¿Sabes Sofía? Juanjo no lo sabía (dice mirando al grupo) Juanjo hoy ha aprendido eso. Que cuando cortas un dedo con las tijeras puedes hacerle daño a un amigo. Seguro que ya no le va a volver a ocurrir. ¿Verdad Juanjo? (María a Juanjo que sigue escondido) Juanjo se siente un poco mal por lo que ha pasado, es normal, es normal.

Voz: Les podemos dar un abrazo

María: ¿A quién?

Voz: A Sofía y a Alma

María: Y a Juanjo no pensáis que necesita un abrazo él.

Alma: Puede que esté llorando

María: (Mira a Juanjo con la cabeza escondida) ¿También está llorando él? ¿No sabes?

Elia: No quiere verla

María: No quiere ver a Sofía porque se siente mal. (Acaricia a Sofía) Pues el que quiera recibir un abrazo que lo diga. ¿Quieres recibir un abrazo? (transcripción vídeo María Mayo 2013)

En el ejemplo, vemos un conflicto en las dos dimensiones: individual y grupal. Lo grave del conflicto ha hecho a María reunir a los niños en asamblea para tratar frente a ellos y con ellos el conflicto individual Juanjo-Sofía que requiere disculpas y reparación a través del afecto. Paralelamente se produce una resolución grupal del problema en el que el grupo tras conocer la situación aporta soluciones y ofrece cuidados.

Se observaban diferencias en la apropiación en los alumnos que llegaron nuevos en la clase de cuatro y cinco años. Participaron en los rituales pero mostraron en

ocasiones un menor desempeño en el uso de estos como se observa que le pasa a Rodrigo en esta situación

[Durante la asamblea, acaba de contar Rodrigo que fue a un cumpleaños con niños del cole al que iba el año pasado] María le anima a seguir hablando

María: Oye, dime una cosa ¿te gustó ver a los antiguos amigos del otro cole?

Rodrigo: Sí (Sonriendo)

María: ¿Y has hecho amigos aquí? (Rodrigo pierde la sonrisa)

Rodrigo: No lo sé” (Algunos del grupo se apresuran a hablar)

Voces: Yo soy tu amigo Rodrigo (María continúa ahondando en la cuestión)

María: Oye Rodrigo y ¿cómo te sientes en este cole bien o regular?

Rodrigo: Regular

María: ¿Y por qué? (Rodrigo se encoje de hombros. María retoma) “¿Cómo te puedes sentir mejor?”

Rodrigo: ¿Abrazos? Pero algo incrédulo (suele ser una respuesta que usan sus compañeros en situaciones similares aprendida en la asamblea. María pone palabras)

María: Te acuerdas mucho de tus amigos, es normal, lo entendemos ¿verdad? (mirando a todos y asintiendo, varios asienten) Si os fuerais a otro cole como le pasará a Dario o a Adán (María cambia el foco a otra de las niñas nuevas) ¿Y tú Gina? ¿Cómo te sientes?

Gina: Bien (Transcripción vídeo María mayo 2014)

4. Cómo se apropian de los discursos

El peso del lenguaje en estos procesos de apropiación era clave. En las notas recogidas en el cuaderno de campo el peso del discurso fue creciendo. Tras unas primeras semanas describiendo acciones, situaciones, espacios, impresiones por escrito empecé a reflejar intuitivamente discursos. Los discursos constituían la herramienta fundamental de las maestras. Era en muchas ocasiones el elemento prestado que acompañaba a cada estrategia, a cada ritual, a cada hito. De ahí que haya considerado los discursos habituales de cada clase como parte de su estructura. Y por esta misma razón merece pararse a considerar cómo era su proceso de apropiación.

Las maestras eran conscientes de cómo los niños hacían suyas sus expresiones y eran capaces de usarlas y repetirlas como hace en este caso Sofía:

Para aprovechar el minuto que ha quedado antes de inglés María propone probar un video para verlo por la tarde, le recuerdan que tienen otro a medias, Sofía le replica “No se puede hacer algo sin terminar otra cosa” añade Alma “¡Tú misma lo decías María! (Cuaderno de campo Maria, 28-10-2013).

También la forma de expresarse de los niños se iba pareciendo a la de sus maestras como recojo en el cuaderno de campo: “Dicen cosas que dice María: ¡Qué planazo! ¡Madre mía!” (Cuaderno de campo Maria, 25-10-2013). Estos indicios claros de apropiación fueron en un principio tomados por mi parte como intuiciones pero con el tiempo fui pudiendo tener ejemplos de fórmulas de expresión muy particulares de las profesoras que eran repetidas por los niños y que me hacían pensar que no las habían podido aprender más que de ellas como en este caso en este discurso en torno a las palabras mal sonantes que usa Carmen en este ejemplo: “[En la asamblea] Julia: ‘¡Me cago en la leche!’. Carmen: ‘¿Quién quiere beber leche?’. Todos ríen. Carmen: ‘El niño que lo ha dicho lo sabe’ (19-10-2012). Una grabación en el rincón de coches recoge algo similar “Omar dice ‘Me cago en la puta’ a lo que Martín contesta ‘¿Que quieres fruta?’ (Se miran extrañados)” (Transcripción vídeo Carmen, Febrero 2013).

Los niños se apropiaban de los discursos que en un principio habían compartido con la maestra usándolos con los compañeros para posteriormente poderlos usar para sí mismos (Figura 24). Este último paso de la apropiación no hemos podido recogerlo como tal por ser interno. Las búsquedas de habla privada que hemos hecho nos llevan únicamente a grabaciones en las que los niños mueven los labios pero sin poder nosotros apreciar qué es lo que dicen.

Sin embargo, a pesar de no haber podido comprobar lo que se dicen a sí mismos los niños sí que pude observar como efectivamente los discursos calaban en los niños y dirigían su acción. De esta manera entendieron que estaba permitido expresar emociones y así lo hacían, como se ve en este ejemplo

[Están hablando de cosas del fin de semana y le toca el turno a Alma, se coge las piernas en el pecho y habla bajito]

Alma: Mi papá me levanta y me enfada.

Carmen: Ahhh porque te levanta muy temprano y tienes sueño ¿Algún día no quieres venir y estás llorando?

Alma: Y dice mi papá que venga y me trae al cole.

Carmen: Pero hoy has venido muy contenta (sonríe) ¿Hoy has venido contenta al cole? (Alma asiente y Carmen sonríe) (Transcripción video Carmen, 12-11-2013).

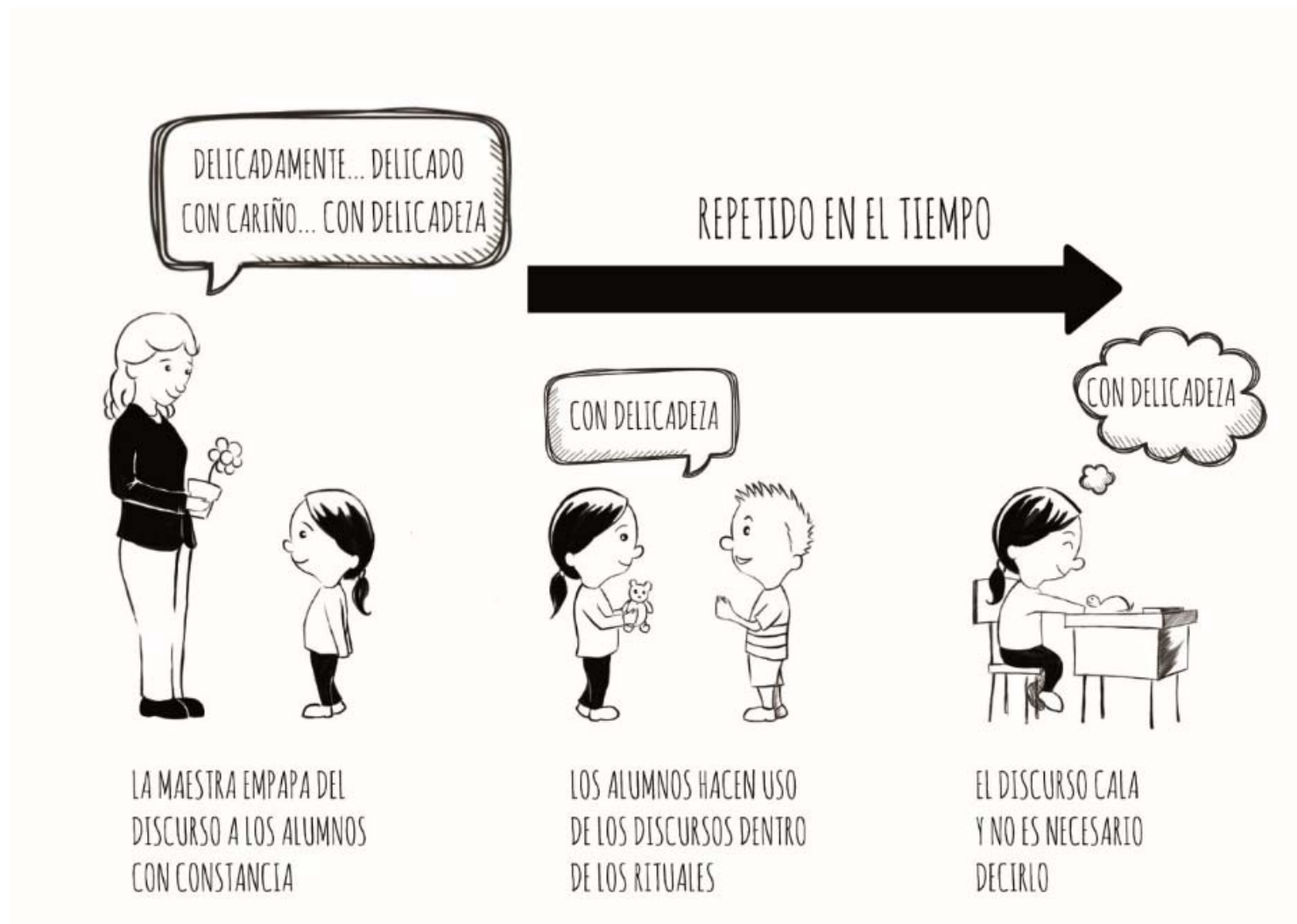


Figura 24. Viñeta que ilustra el proceso de apropiación de discursos

También expresaban con frecuencia que para ayudar a los compañeros a superar la tristeza había que cuidarles y se veían claras muestras de afecto, caricias, abrazos... Había respeto por cómo cada uno hacía las cosas siendo las burlas ocasionales. Y en general se consideraban amigos y expresaban su amistad como en esta interacción:

Gala y Darío saliendo del baño

Gala: ¡Tu si me quieres!

Darío: Sí, somos amigos

Miran juntos la bandeja de la fruta y hablan de las frutas que les gustan (Cuaderno campo María, 28-2-2012).

También eran frecuentes las muestras de agradecimiento a través de aplausos o con palabras como en este ejemplo: “Rodrigo trae un dragón para compartir, después de contar por qué lo trae María pregunta ‘¿Qué le decimos?’ Responden ‘¡Gracias!’ Aplauden y se levantan a abrazarle (Cuaderno de campo María, 11-11-2013). Y se observaba como en general los grupos eran capaces de tratar con delicadeza las cosas y mantener el orden.

5.Cuál es la evolución en los grupos

5.1. Cómo cambian los grupos de los 3 a los 5 años

Los dos grupos hicieron una evolución paralela pero con diferencias. Eran dos grupos con problemas e intereses comunes propios de la edad. Carmen caracteriza de esta manera los niños en estos tres cursos:

Entrevistadora: Entonces en cinco años el tema de relaciones entre ellos y los grupitos

Carmen: Sí, el tema de los grupitos y tal tiene mucha importancia, y la aceptación y el tú me invitas a los cumpleaños. En tres años están abriéndose al mundo, es la etapa de la curiosidad de hacer alguna travesada. Pero que la hablas con ellos y no tienes motivo de enfado. O sea que te echan pintura en los platos de la casita. Que no sé qué que hay lio. Son así. Pero es que están aprendiendo en cuatro la etapa de la autoafirmación, aquí estoy yo, a correr, los chicos, los montones de niños (pone voz masculina) eso son cosas de nada. Y en cinco ya las relaciones, las bromas, las complicidades “jajajaj que tal” (Devolución 5 años Carmen)

A lo largo de los tres cursos la evolución fue la siguiente.: A los tres años eran dependientes para muchas cosas, en la dinámica de la clase aparecían con frecuencia conflictos y las maestras hacían gran esfuerzo en la regulación y en ayudarles a desenvolverse en el tiempo y espacio. Durante el curso de cuatro años todo iba más

rodado, conocían los rituales, respetaban las normas y las maestras pudieron ceder mucho el control, como explico en la reunión de cuatro años a los padres:

Seguridad, autorregulación interna (están más tranquilos), son capaces de usar más la palabra en la resolución, dedican mucha energía a las amistades. Tienen Muchas habilidades sociales: Iniciar, proponer cosas, hacer turnos (Reunión de padres 4 años).

Durante este curso aparecían claramente las amistades como un elemento fundamental de su vida escolar al que dedicaban muchísimo tiempo en especial las niñas. En cinco años se produjo un gran avance en cuestiones académicas por un aumento del interés y la capacidad de los niños. Los niños eran ya muy autónomos y la convivencia era sencilla.

A pesar de tener mucho en común existían diferencias claras entre los grupos. En general ya al final del curso de tres años se podían apreciar diferencias entre los niños de cada clase como anoto en el cuaderno de campo:

Los [niños de la clase de María] como más enteros, más agradables, más dirigibles con la palabra.

Los [niños de la clase de Carmen] más ñoños, conductas más infantiles y como que sale ubicarlos con las manos (Cuaderno de campo María, 13-6-2012).

Al llegar a los cinco años se apreciaba que en lo socioemocional el grupo de María se manejaba con relativa facilidad. Sin embargo, a mitad de curso y hasta el final surgió en el grupo de Carmen una tendencia a la disrupción sobre todo en algunos niños varones.

Esta percepción de los grupos era en cierta medida subjetiva. Por ello pregunté explícitamente a las maestras en la última devolución sobre los cambios que habían notado en estos años en el grupo. De esta manera pude cotejar mis impresiones con las suyas. Carmen expresaba que los niños habían aumentado claramente en recursos, que los más introvertidos habían mejorado en sociabilidad pero que seguía habiendo llamadas de atención y conflictos, en sus palabras:

Luego hay niños que han mejorado, otros que son más sociables, que se expresan más, otros que siguen demandando mucho mi atención [...]He notado cambio sobre todo en cinco años se dan muchos más consejos de cosas que pueden hacer por ejemplo “si no quiere jugar contigo pues te vas a otro lado a jugar con otro niño” Es compartir de cosas que les pasan a ellos y que dan como consejos a otro sí se da y no sé si porque lo tienen bien aprendido o porque saben que es bien escuchado. Que eso se espera de ellos, que

tengan esos recursos para. Pero sigue sucediendo que se peguen o molesten (Devolución Carmen 5 años).

María describía cómo en tres años lo que se construía era la seguridad de los niños para luego en cuatro y cinco años ir aumentando exponencialmente en autonomía, así lo expresa:

Un niño de tres años que llega nuevo al cole que no te conoce de nada te necesita mucho, para el pis, la caca, la ropita... O sea que lo afectivo está mucho, mucha demanda en lo cotidiano que está investido de afectividad todo el tiempo. Que en cuatro años notas que hay un salto importante notas que son capaces de hacer muchas cosas, que claro yo le he dedicado mucho a la autonomía. Pero sobre todo tienen más autonomía afectiva, tienen cada vez más claro que tú estás ahí si te necesitan. Que tú estás ahí si les pasa algo importante, que estás ahí para irles contando, para que tengan seguridad en lo que esperas de ellos. Eso te lleva a que en cinco años que el nivel de autonomía física y emocional. Y creo que es muy alta, especialmente alta. A veces me la hacen notar gente externa “¡Cómo son! Se organizan los juegos, resuelven sus cosas” O sea que este mensaje de yo estoy aquí para lo que me necesitéis. Si me necesitáis para algo importante... También el tema este de los chivateos. No hace falta que me contéis cada cosa, sino lo que tiene que ver con su seguridad, con su bienestar. Es una línea que yo veo clarísima de los 3 a los 6.

Entrevistadora: Entonces en tres años tendrían más demanda para todo en seguridad afectiva.

María: Claro, en momentos distintos.

Entrevistadora: Y a medida que se va construyendo ellos van siendo más autónomos.

María: A medida que también que están claros los hitos temporales, que está claro lo que esperas de ellos. Que dedicas mucho tiempo a... por ejemplo a cosas que se han entendido bien pues eso “Primero le pido ayuda a un amigo, luego sino a un semejante y luego sino a la profe” Pues todo esto yo lo tienen integrado y esa ha sido la pauta (Devolución María 5 años).

Efectivamente la percepción de las maestras coincidía con la propia en cierta medida. Carmen hizo un esfuerzo por lograr que todos y cada uno se expresaran, aprendieran y efectivamente en cinco años recogía un aumento generalizado en recursos pero no se mostraba conforme con algunos niños que aún tenían conflictos. María por su parte notaba un claro progreso desde la seguridad de cada uno en tres años al aprendizaje y uso autónomo de estrategias en cuatro y cinco viviéndolo como un éxito.

5.2. Construcción de una identidad común

Durante estos tres años los grupos pasaron de ser un conjunto de niños asignados según criterios previamente establecidos para mantener cierto equilibrio en las clases, a

funcionar verdaderamente como conjunto, como grupo. En estos tres años se construía una identidad común como explica María:

[Le estoy preguntando por la evolución estos tres años] Una cosa que está clara es que has construido una biografía común. Es que lo que en tres años es vínculo en 5 años está tan consolidado que ya hablas de amor. Lo que hay es un vínculo de amor, es lo que yo siento por ellos y por las familias y lo que ellos sienten por mí. Es de una fortaleza el vínculo. (Devolución María 5 años).

El grupo se iba construyendo a partir de los lazos de amistad y en base a un conjunto de experiencias compartidas que iban conformando una biografía grupal y por tanto una identidad común. Esto era más patente cuando entraba niños nuevos a principio de los cursos de cuatro y cinco años ya que ellos no compartían la biografía y teniendo que hacer esfuerzos para entrar a formar parte de grupos ya muy cohesionados como explica María:

Entrevistadora: Y cómo van entrando los amigos en las cuestiones afectivas.

María: ¿Cómo se han construido?

Entrevistadora: Cómo se han construido, los afectos que tienen son por un lado los tuyos y por otro lado son los amigos ¿Cómo se construye?

María: Yo por ejemplo ahora veo que ya es más importante los amigos que yo. Que yo en algún momento la importancia era ser mirados por mí, ser reconocidos por mí. Y ahora mismo donde más se la juegan es en la relación con los compañeros. Sobre todo en un grupo importante de niñas, yo creo que esto tiene más peso en las niñas. Ahora están separados los chicos con los chicos y las chicas con las chicas y pues eso el ser aceptada en el grupo de amigas es de vital importancia. Y ha cobrado importancia a finales del curso pasado, en el último trimestre se notaba la fuerza

Entrevistadora: No en todos por igual, pero al final de cuatro empezaba a aparecer, en algunos más claramente, sobre todo en las niñas.

María: En las niñas y ahora excepto alguno que está, pues los niños nuevos, les ha costado encontrar su lugar. Llegar el tercer año a un grupo con ese nivel de cohesión que tiene amistades formadas. Se nota, Por eso lo importante que es pues el ir construyendo esa biografía común. Ahora hablan mucho de cuando teníamos tres años. ¡Se acuerdan! Hay como una mirada de reconocimiento, todos se acuerdan y juntos hemos ido saltando esos obstáculos, Y claro eso cohesionan y eso te da una fortaleza (Devolución María 5 años).

Había efectivamente diferencia en el tiempo y la energía que dedicaban los niños y las niñas a las amistades en cuatro y cinco años. En ese sentido las niñas parecían más precoces, dedicando desde muy pronto gran parte de su energía a hablar sobre si iban a invitarse unas a otras, si eran o no amigas, si se dejaban o no cositas que traían de casa.

En la construcción de la identidad común aparece como elemento importante la memoria colectiva. Las maestras conservaban los proyectos que había hecho el grupo, sus fotos y le hablaban en ocasiones de cosas que hacían cuando eran pequeños, como hace en esta ocasión María: “Elia es la niña más comedora de fruta” se dirige a mi “Te acuerdas que en tres años Gonzalo se enfadaba por la fruta ¿te acuerdas Gonzalo?” Dirigiéndose al niño. (Cuaderno de campo Maria, 2-12-2013).

Además los grupos actuaban en conjunto eligiendo un nombre común, el proyecto sobre el que trabajar y estableciendo juntos las normas. Todas las actividades que tenían que ver con darse a conocer al grupo aportaban un granito de arena a esta identidad compartida. Además del día a día, las salidas, fiestas y días especiales eran elementos que marcaban mucho esta identidad. Las maestras además devolvían a los grupos un reflejo que les ayudaba a construir dicha identidad común.

Finalmente el grupo acababa cohesionado y tenía voz y fuerza. Era un elemento acogedor y contenedor de sus miembros y a su vez actuaba conjuntamente sobre los adultos y sobre los demás grupos. Esta cohesión y fortaleza del grupo era vivida con seguridad por parte de las maestras. Sentían que el grupo debía tener fuerza y eso no era un problema para ellas como comenta María:

Entrevistadora: Y que ellos construyen esa seguridad con los otros ¿A ti te quita presión, te amenaza? ¿Tú cómo estás con eso?

María: Un éxito vamos.

Entrevistadora: Que se apoyan entre ellos, que se van haciendo fuertes entre ellos... ¿cómo lo vives?

María: La meta, meta conseguida. De eso se trata para mí.

Entrevistadora: No te sientes amenazada con que el grupo tenga fuerza, poder de decisión...

María: Claro que no, al revés. Puff imagínate

Entrevistadora: No sientes que se vuelve el grupo contra ti ni nada a medida que se van haciendo grupo.

María: ¡Qué dices!

Entrevistadora: Yo solo pregunto.

María: A sí ¿Puede pasar eso?

Entrevistadora: Hombre ya son menos dependientes de ti o... Las fuerzas pueden ser a favor tuya, puede ser usada a tu favor o..., bueno en tu clase no pasa.

María: No al revés

Entrevistadora: Pero el grupo tiene mucha fortaleza, si quiere ahora mismo el grupo amargar a alguien... O sea, el grupo es muy fuerte.

María: Pero me quieren, cómo van a estar en contra mía si saben que estoy a su favor. Ni se me ha pasado por la cabeza valorarlo así. Son críticos, ellos son capaces de pillarte en tus contradicciones, pues dijiste no sé qué y has hecho no sé cuánto.

Entrevistadora: El “Tú siempre lo decías María que las cosas hay que terminarlas”

María: Claro, me encanta. Dices que nivel de coherencia, de comprender el mensaje (Devolución María 5 años).

5.3. Niños nuevos: cómo se integran

Llegar a un colegio nuevo donde el grupo ya estaba tan trabajado podía resultar difícil. La acogida a los niños nuevos se preparaba con el grupo y se fomentaban conductas de ayuda con ellos tratando de que los niños se pusieran en su lugar. Sí que es cierto que estos niños requirieron un tiempo para hacerse a los tiempos, a los espacios, a las normas y a los rituales como recojo en esta nota de campo:

Me llama la atención que los nuevos no pueden estar quietos en la Asamblea [...]. Mientras comen la fruta hablo con María. Hablamos de cómo los nuevos no pueden estar quietos en la asamblea. Me cuenta de Gina que es un poco terremoto y que los compañeros la paran los pies. De Rodrigo que pega y luego se siente mal porque está solo y que los otros le dicen claramente que lo está porque molesta (Cuaderno de campo María, 28-10-2013).

En la clase de Carmen coincidió que las niñas nuevas se hicieron amigas entre ellas siendo de esta manera más rápido el proceso como comenta:

Salgo al patio a hablar con Carmen. Hablamos de la clase, de que las nuevas están genial, que dos de ellas vienen de colegios alternativos y tanto ellas como las madres se han hecho muy amigas (Cuaderno de campo María, 28-10-2013).

5.4. Intervención en el sociograma razones

El sociograma, el conjunto de relaciones entre los niños y niñas de la clase, era uno de los elementos sobre los que podían incidir las maestras. El motivo por el cual ambas veían correcto actuar a través de fomentar otras relaciones o estableciendo separación física en los rincones o en la asamblea, eran los casos en los que un niño dominaba a otro:

Entrevistadora: Quería también. Te acuerdas que el año pasado eran más parejitas y tal y que en cierta medida habéis hecho algún esfuerzo por que jueguen con otros... Cómo ves el resultado de vuestra intervención.

María: Bueno.

Entrevistadora: Sí, porque en otras cosas como que no intervenís. Entonces me quedan dudas de cuáles son las razones que te llevan a intervenir.

María: A ver, por ejemplo, intervenir en la relación de Nuria y Alicia me sentía en la competencia profesional de hacer algo para defender a una niña de una absorción, acaparamiento...

Entrevistadora: En este caso que bien se ha colocado, porque Alicia parece una nueva niña.

María: Yo se lo dije a la madre “¡tienes una hija nueva!” porque está maravillosa.

Entrevistadora: Y Nuria

María: Está feliz, juguetona, ha entrado en el trío Valeria y es la que está muy pendiente de ellas, hace los dibujos igual que ellas. Es la que más necesita de la relación (Devolución María 5 años).

A parte de esta razón de amistades demasiado dominantes o dependientes, Carmen aludía también a la necesidad de separar algunas relaciones que suponían dificultad para el manejo del grupo como explica:

Entrevistadora: ¿Qué os parece el nuevo sociograma? Estáis a gusto... Porque yo veo algunas amistades en las que habéis intervenido y en otras no. Que es lo que os lleva a separar o a que jueguen [...]

Carmen: Pues yo sobre todo intento separar cuando hay relaciones absorbentes que uno dirige la acción del otro en el juego. Juegas a lo que yo digo. Vienes conmigo para no sé qué. Y luego también intento separar situaciones que a mí me molestan o me interrumpen la marcha por ejemplo Mara y Eduardo llegan a distorsionar si no los separan. Sí que he intentado separar a Zaida y a Omar que estaba muy lloroso. Ahora están Carlota y Zaida que se ríen mucho, Luis e Inés... son relaciones que les veo bien y las facilito. Y luego hay relaciones que me gustaría separar y que físicamente intento separarlas. Pues niños que hacen una bola que son Hector, Jose, Simón, Adrián. Pues ese grupo que casi todos los años hay un grupo de este tipo que si les dejas crecer, crecer, crecer se hace fuerte y luego es complicadísimo. Entonces intento separarles en ciertos momentos, sobre todo cuando nos sentamos en gran grupo, para que se pueda escuchar.

Entrevistadora: Por convivencia, por el bien del gran grupo (Devolución Carmen 5 años).

Además de separar amistades, en ciertas ocasiones fomentaban que los niños más introvertidos tuvieran oportunidades de tener compañía y jugar con otros. Una forma era dejándoles elegir a ellos primero los compañeros como nos cuenta Carmen:

Sí que procuro si algún niño está solo o por ejemplo en las excursiones, cuando hay que hacer parejas prefiero que elijan los que les cuesta más hacer parejas, que sean los primeros en elegir, eso lo hago yo porque si no se quedarían y nadie les elegiría. Entonces claro hay niños que le dan la vuelta. Y ellos se ofrecen para ir con P porque

saben que es algo a lo que le doy importancia. Entonces juego con esas estrategias para proteger a los que yo pienso que les costaría más y se podrían quedar solos (Devolución Carmen 5 años).

La otra forma era animándoles a ellos o a los compañeros a jugar juntos como vemos que explica María:

Entrevistadora: Porque hay veces que no intervenís. Porque igual que forzáis la separación se podría forzar la unión, pregunto. No lo sé.

María: Yo a veces lo hago en el patio, las llamo “Oye que está sola Claudia, igual la podíais preguntar si quiere jugar con vosotras” O sea yo este tipo de intervenciones sí que las hago.

Entrevistadora: Elvira es otra que desde que se separó de Íñigo

María: Ahora está mustia (Devolución María 5 años).

6. Conclusiones

Como he descrito, a lo largo de los cursos los niños se han ido apropiando de las estrategias que las maestras usan con ellos. De esta forma la estrategia se usa primero de manera conjunta con la maestra para que después el niño pueda usarla autónomamente con otros compañeros o consigo mismo, lo cual es congruente con el origen social de los procesos superiores (Vygotski, 1978; citado en Vadeboncoeur, 2017). La maestra presta durante la relación la estrategia hasta que el niño se apropia de ella y la hace suya. En general he apreciado una mejoría en las cuatro competencias emocionales: reconocimiento, expresión, regulación y empatía, que se refleja en el uso cada vez más autónomo que hacen los niños de las estrategias. Además se aprecia también en los grupos una mayor capacidad para resolver autónomamente conflictos y problemas en el nivel de cinco años. De esta manera, mientras que en tres años la energía que las maestras ponen para manejar la esfera emocional del aula es muy alta, cuando llegan a cinco años, esta energía es menor y pueden dedicarla a otras cuestiones.

Además de ofrecerles a los niños estas estrategias a través de la relación, considero que hay dos elementos que son claves para lograr el uso autónomo de estas por los niños. En primer lugar, creo que es imprescindible ofrecer a los niños oportunidades abundantes de ejercitarlas lo cual se consigue gracias a la estructura del aula que soporta y favorece las relaciones, el uso de los rituales que aseguran su presencia en el día a día. En segundo lugar, resulta fundamental que las maestras cedan

progresivamente el control, favoreciendo en el niño un uso cada vez más autónomo de las estrategias.

En cuanto a la necesidad de ofrecerles suficientes oportunidades a los niños para aprender creo que la forma de trabajar de estas maestras puede estar favoreciendo el desarrollo de estos niños. Gracias a la forma que tienen estas maestras de abordar la emocionalidad del aula, los niños se encuentran en una situación privilegiada para desarrollar sus competencias emocionales con sus maestras y sus compañeros. Creo que en esto son claves los rituales al ofrecer a los niños de manera estructurada la secuencia de acciones y discursos apropiada para cada situación. Los niños los aprenden con los otros, los usan con los otros y luego pasan a comprenderlos del todo y hacerlos suyos. En esto creo que ha sido relevante el ver reiteradamente cómo en ocasiones los niños ponían en marcha un ritual que no encajaba exactamente con la situación, es decir que sabían usarlo, lo conocían, lo podían reproducir pero no llegaban a entender profundamente para qué servía y por tanto erraban en su aplicación. En este sentido los rituales que describo pueden tener algo que ver con los *scripts* que son secuencias de acciones que son apropiadas en ciertos contextos que permiten a los niños participar en una situación rutinaria sin comprender en profundidad las palabras, papeles, acciones y metas involucradas (Vandeboncoeur y Collie, 2013)

En cuanto a la cesión de control, son las maestras las que ajustan su ayuda a la capacidad del niño y a la complejidad del evento, es decir a su ZDP. Por ejemplo, en la ritual de resolución de conflictos en el que como hemos visto confluyen diversas estrategias, la evolución es la siguiente: inicialmente las maestras están presentes y prestan ayuda y discursos todo el tiempo, progresivamente animan a los niños a hablar ellos solos primero y acudir a ellas de nuevo si solos no lo logran solucionar el conflicto y finalmente los niños resuelven solos el conflicto y se acercan a la maestra simplemente a informarles.

En estos procesos el intercambio verbal, el diálogo juega un papel fundamental (Vadeboncoeur, 2017). En este sentido he intentado recoger cómo los niños usan los discursos de las profesoras en sus mismos términos. De esta manera los discursos de los niños en el grupo se parecen a los de la profesora progresivamente y multiplican así su efecto construyendo la estructura discursiva del aula. También he intentado recoger, pero con menos éxito, el papel del lenguaje en el proceso de apropiación de las estrategias. He podido ver cómo primero el lenguaje se comparte en la interacción con

la maestra, también he observado como los niños usan esas expresiones con otros, pero no he podido recoger habla privada, aunque efectivamente sí que he podido observar que los niños hacen suyas las estrategias y esto transforma su forma de actuar.

En cuanto a la evolución de los dos grupos, en general han seguido un proceso similar. A los tres años los niños se muestran dependientes para muchas cosas, en la dinámica de la clase aparecen con frecuencia conflictos y las maestras ponen gran esfuerzo en la regulación y en ayudarles a desenvolverse en el tiempo y espacio. Durante el curso de cuatro años los niños ya conocen los rituales, respetan las normas y las maestras ceden progresivamente el control. En este curso los niños dedican mucho tiempo a las amistades, especialmente las niñas. En cinco años los niños se muestran ya más regulados, son autónomos, la convivencia es sencilla y las maestras abordan más tareas académicas. Sin embargo, en este último curso surge en el grupo de Carmen una tendencia a la disrupción en un grupo de niños varones.

En cuanto a la intervención de las maestras sobre el grupo creo que hay que destacar cómo crean la identidad común del grupo a través de la memoria colectiva y del nombre y proyectos comunes. Otro aspecto relevante es cómo el grupo finalmente se comporta como un ente y las maestras ceden control al grupo. El grupo acaba regulando a sus miembros de la misma manera que lo hacía al principio la maestra, tiene entidad y poder para actuar en la dinámica de clase y esto es algo que los maestros deben saber manejar para bien. La integración de niños nuevos en el grupo es otro elemento que he observado detenidamente y he encontrado que efectivamente estos niños tardan un tiempo en hacerse a la cultura común pero que desde los grupos se hacen esfuerzos por acogerlos e integrarlos. El último aspecto que quiero remarcar en torno a cómo se han relacionado las maestras con el conjunto de niños es su forma de intervenir en el sociograma. He visto cómo las maestras en algunos casos actúan sobre las relaciones de amistad de los niños. Ejemplos de ello sería separar las amistades en las que hay relaciones de dominio y fomentar las relaciones de los niños introvertidos.

Creo que en este capítulo he mostrado ampliamente el relevante papel que juegan las maestras, y por tanto la escuela, en el desarrollo de competencias emocionales en los niños. Los esfuerzos de las maestras llevan a los niños a usar autónomamente los rituales y estrategias aprendidas con ellas mostrándose cada vez más competentes emocionalmente. En el próximo capítulo abordé cómo han hecho las maestras frente a este esfuerzo y cómo han vivido ellas esta evolución de tres años.

CAPÍTULO NUEVE. LA EVOLUCIÓN DE LAS PROFESORAS

“El porvenir está en manos de los maestros de la escuela”

Victor Hugo

1. Introducción

En el capítulo anterior he descrito la evolución de los niños. En este abordó cómo fue esta evolución de tres cursos en las maestras. Qué ajustes hicieron en los organizadores de la estructura del aula para dar respuesta a las necesidades cambiantes de los grupos y cuál fue su estar habitual en estos años. Cómo vivieron su propia práctica y cuál fue la evolución de su reflexión y sus discursos.Cuál fue su relación con algunos niños con más dificultades y qué estrategias usaron. Y para terminar el capítulo, recojo las necesidades de apoyo y las reflexiones sobre la formación que las propias profesoras hacen.

2. Evolución de la organización

Para adaptarse a las capacidades y necesidades cambiantes de los grupos la organización fue evolucionando. En general las acogidas se redujeron y las asambleas aumentaron. El aumento de autonomía en la recogida, el aseo y la salida al patio permitía también que cundieran más los tiempos de rincones y fruta. Además de esta evolución longitudinal aparecieron particularidades en la organización para adaptarse a cada grupo de niños y a cada maestra.

2.1. Acogidas se acortan

Las acogidas que en tres años resultaban largas y complejas con el tiempo fueron siendo más ágiles. Era frecuente que en tres años a pesar de estar todos los niños en clase el tiempo de acogida se alargaba algo más en lo que las maestras terminaban de ubicar a unos y otros. En cuatro años ya empezaron a ser más ágiles. Los niños sabían aprovechar el momento del saludo. En cinco años los tiempos de acogida se redujeron en la clase de Carmen empezando pronto el grueso de actividad del juego libre y parecían necesitar menos de la maestra y más de los amigos clase María.

2.2. Juego libre

En cuanto al juego libre este permaneció sin regulación del adulto en clase de María (salvo en el rincón de arena y en el rincón de inventos). Además María se mostró

muy flexible con los tiempos de juego, escuchando sus propuestas de alargar los tiempos en ciertas ocasiones.

Carmen sin embargo necesitó en cuatro años empezar a regular los rincones proponiendo en cuatro años que hubiera en cada rincón niños y niñas. Esta propuesta respondía a la reflexión de Carmen sobre cómo hacer para regular un grupito de chicos que daban mucho ruido y conflictividad a la clase, como explica:

.Luego en los rincones ahí me relajo más. Por ejemplo, en la casita que sé que hay cuatro niños que si van la lían. Simón, Omar, Martín...Si van cuatro chicas la lían. Ahí soy yo misma: "Oye es que cuatro niños" "Niños y niñas" Induzco a que eso suceda
Entrevistadora: Para que se regule

Carmen: Por mi propia tranquilidad, por ellos les da igual. Pero es por mi propia tranquilidad. Yo estar haciendo otra cosa y ver que están tirando las cosas. A mí el desorden, el caos...no va conmigo (Devolución Carmen 5 años).

En cinco años reguló un número máximo de niños en algunos rincones y puso la norma de no cambiarse de rincón durante el juego libre.

2.3 Asambleas se alargan

En cuanto a las asambleas, la tendencia fue a alargarlas a medida que iban aumentando los tiempos de concentración. El ritual de saludo fue el mismo los dos primeros años y pasó en cinco años a transformarse por un conjunto de saludos en diferentes idiomas que proponía el frutero y los niños repetían.

En ambas clases el frutero actuaba de responsable de ver quién faltaba, recordar lo que tocaba en el día... En la clase de María se sentaba en silla (en cuatro años le ayudaba también el protagonista). En la clase de María era el frutero el que en muchas ocasiones daba los turnos de palabras, durante un tiempo a través de una pelota del mundo o un coche de madera.

La parte dedicada a las noticias fue en aumento especialmente en la clase de María como recojo en mi cuaderno de campo:

En la asamblea María sonríe, anima a los niños a enriquecer la conversación con preguntas. Muestran interés por lo que cuentan. Involucra al grupo. Ríen y se escuchan.

Salen temas como dormir en casa de los amigos. Cumpleaños... María plantea el final de trimestre lleno de actividades interesantes (Cuaderno de campo María, 28-4-2014).

Las asambleas de 5 años de María eran un continuo de noticias (he ido a casa de, ha sido el cumple, me he caído, he estado malito, he metido goles) María ante todo decía: “Qué interesante, cómo lo has pasado, cómo te sientes” Preguntaba para que ampliaran, mostraba interés verdadero y dejaba que los compañeros aportasen.

Sin embargo, las asambleas de Carmen que eran largas en cuatro, se reducían en ocasiones en cinco años por interrupción o por la presencia de actividades del gran grupo, como recojo en esta nota de campo: “En la asamblea no se habla demasiado de cosas personales ni emociones, se explican las tareas, más corta de lo habitual” (Cuaderno de campo Carmen, 29-4-2014).

El discurso también cambió en ambas para adaptarse a las capacidades crecientes de los niños, en tres años preguntaban con mayor frecuencia: “¿Cómo estás?” Para más adelante usar preferentemente: “¿Cómo te sientes?” Las maestras intentaban que todos participaran ofreciendo la palabra a los que menos solían intervenir. En ambas clases el tiempo se quedaba corto. María en muchas ocasiones retomaba la asamblea después del patio para dar cabida a los que se habían quedado sin hablar y se mantenía un ratito sentada en la asamblea por si alguien quería comentarle algo.

Al preguntarle explícitamente a María sobre los cambios que ella apreciaba en la asamblea explicaba como en tres años las asambleas eran pseudoasambleas en las que se trataba de conocerse y compartir un ratito agradable para lo que decía apoyarse en rituales. Más adelante la asamblea servía para organizarse, llegar a acuerdos, resolver problemas, apoyarse, aprender estrategias... Estas son sus palabras:

Entrevistadora: Y qué cosas has cambiado o han cambiado en estos tres años. Que cambios introduces o se producen en momentos como la acogida, la asamblea.

María: Pues sabes lo que pasa que yo lo tengo tan interiorizado que no soy consciente de lo que hago. Puedo ser consciente a posteriori.

Entrevistadora: No tendrías un: en tres años para la asamblea me planteo esto, luego tal

María: Hombre sí me planteo porque veo la necesidad que las asambleas que yo no las llamaría asambleas en tres años sean después del juego por rincones.

Entrevistadora: Una cosa que puedes haber hecho es que en tres años las asambleas eran cortas.

María: Son cortas y son después de haber jugado, después de haber estado con sus cositas de casa, de haber tenido su tiempo de juego libre entonces les puedes pedir que se sienten un rato. Obviamente las asambleas tienen que ver con cómo se llama el de al lado, cómo me llamo yo. Con saber que formas parte de un tinglado que es un grupo y que vas a construir con el grupo unas mínimas normas para poder funcionar con tranquilidad: tipo no pego, le pido a la profe ayuda... O sea que las asambleas no son tales, son aprender nuestros nombres... Eso se va construyendo sobre la marcha según vas viendo que efectivamente pueden soportar estar un ratito sentados. Permitir a los demás que hablen. Que la asamblea no sea un castigo, porque puede ser un castigo para niños de tres años cuando les pides estar ahí sentados.

Entrevistadora: Una sobreexigencia.

María: Una sobre exigencia. Pues vas ritualizando ese momentito de vernos pues yo utilizaba rituales, jueguecitos para que fuese más agradable [...]

Entrevistadora: Y tú objetivo en las asambleas cuál ha sido o fue. O sea dónde pones el peso en las asambleas. Fíjate que te pregunto no porque no lo haya visto sino porque quiero que tú lo digas ¿sabes?

María: Ya, ya.

Entrevistadora: Como si yo no hubiera estado en tu clase.

María: Hombre pues a mí no se me ocurre otra manera de hacer las cosas. Es que tengo que decirte esto, es que no se me ocurre de qué otra manera se pueden hacer las cosas. Tendría que dedicarle mucho tiempo a pensar bueno” ¿Cómo se puede funcionar con las personas?” Me da igual que tengan tres años, cincuenta, estén tiempo juntos sin mirarse a las caras, sin saber qué es de tu vida, sin saber por qué te sientes así, sin poder presentar las cosas que para ti son importantes. No se me ocurre otra forma. Entiendo que es la forma de que un grupo humano se organice, se conozca, se ponga de acuerdo, resuelva problemas...

Entrevistadora: O sea que tú las asambleas las usas para el tema de quiénes somos, qué nos pasa... ese es tu objetivo fundamental.

María: Qué me pasa personalmente, que puedo construir con los demás. Cómo puedo entender qué está pasando, qué estrategias tengo que aprender.

Entrevistadora: Que quizá no es tanto para comunicaciones, para propuestas colectivas... Es un momento de diálogo.

María: No, eso no es la asamblea, es otra cosa. Eso es lo que hemos hablado otras veces. Yo creo que es un poco autoengaño pensar que eso es una asamblea. Eso es un momento, es otro momento, es un momento de gran grupo. Es una actividad de gran grupo donde hay una presentación por parte del adulto que yo utilizo como todo el mundo. Porque eres escuchada. Pero no, la asamblea es otra cosa. (Devolución María 5 años).

Carmen al analizar la evolución de la asamblea, ponía más la mirada en las dificultades que le habían ido surgiendo y cómo las había ido solventando: regulando que se sentaran alternados chicos y chicas para facilitar la atención, sacando al que no escuchaba. También explicaba cómo era flexible con las actividades propias de la asamblea y no se hacían por rutina sino cuando eran significativas como nos explica:

Carmen: En la asamblea he ido haciendo cambios inevitablemente. En tres años estábamos un poco viendo cómo se situaba cada uno, cómo eran capaces de sentirse sentados al lado del amiguito y ahora es más para que respeten un momento en el que estamos “momento de escuchar” entonces me busco mi estrategia “niño, niña, niño, niña. Tú aquí, tú allí. Este que no nos deja escuchar: le cojo de la mano y le saco” Todo mi interés ahora es que las cosas fluyan y podamos hacer la actividad que tenemos que hacer. Entonces ahí me desgasto mucho en buscarme las estrategias y tal para que todo funcione. Entonces yo necesito, en la asamblea: tener el grupo atento, escuchando, sentados

Entrevistadora: Quietos, con los pies quietos.

Carmen: Va conmigo. Yo lo entiendo.

Entrevistadora: Mary Luz me lo decía “es que en cuanto mueve un pie se pone nerviosa” y yo “es que Carmen es así”

Carmen: Entiendo que son momentos de escucha, escucha no tumbados así. Y eso va conmigo, eso sí y hago mis cambios para que eso suceda

Entrevistadora: Y en tiempos, temas, cosas que hayan cambiado en la asamblea. Temas, por ejemplo lo del tiempo rara vez lo hacemos a no ser que haya un cambio de tiempo... Sí que nos dedicamos más a lo que vamos a hacer en el día, a planificar, programar. Si ha surgido algo pues más a la puerta del patio por la mañana. Y “¿Qué hemos hecho el fin de semana?” (Devolución Carmen 5 años).

2.4. Aseo/ Fruta mayor autonomía y pierden rituales

En cuanto a los momentos de aseo y fruta se observó en el transcurso de los tres cursos un aumento claro de autonomía por parte de los niños y en consecuencia una disminución en el peso de los rituales como explica María:

Aprovechaba el momento de la fruta para que fuese un poquito más ritualizado. Que ahora el momento de la fruta es, pues comemos la fruta no hace falta nada más. Pero ese es el momento de introducir la fruta como un elemento cohesionador “Ha traído la fruta manganito” “Le damos las gracias, ha traído no sé qué, ha pensado en nosotros” (Devolución María 5 años)

En cuanto al lavado de manos, en tres años estaban los baños en la clase y se dedicaba mucho tiempo. En cuatro iban por grupitos y luego terminaron por ir solo los que necesitaban. En cinco años eran bastante eficaces y se regulaban solos. La fruta la comieron a temporadas sentados en círculo y a temporadas en mesa según el criterio de cada profesora, charlando de cosas diversas. En tres años era muy importante quién la traía y agradecerse, ritualizándose mucho este momento. Con respecto a los abrigos, en tres años y al principio de cuatro se usaba el ritual de ayuda que se fue perdiendo al ser todos autónomos en el uso de cremalleras y botones en cuatro y cinco años. La

estrategia de no aglomerar a los niños, de evitar esperas para facilitar la regulación y fomentar la autonomía se mantuvo los tres años cada vez con mayor facilidad

3. Evolución de las maestras

Carmen y María a pesar de compartir bastante la forma de entender la educación y el discurso en torno a la emocionalidad del aula, eran personas muy distintas en su forma de ser y estar. Estas diferencias de cara al trabajo de investigación fueron una enorme riqueza. De esta manera, lo que para una podía ser natural, para la otra podía suponer un esfuerzo ampliando así las posibilidades que yo tenía de observar y comprender ciertos fenómenos.

Después de largo tiempo recogiendo y analizando el discurso de ambas profesoras en las entrevistas, en las devoluciones, en las reuniones de padres y en el día a día en el aula, me di cuenta que había un discurso claramente compartido. Este discurso común tenía que ver con la influencia de la forma de estar de la maestra, con la necesidad de relacionarse con los niños de una manera especial, con la importancia de la relación con las familias y con las fórmulas que permitían organizar todo esto a través de la estructura. Sin embargo, había otra parte del discurso que estaba más organizado o se reiteraba más en María que tenía que ver con el uso de rituales, hitos temporales, y la importancia de los discursos que se usaban con los niños (nos queremos, nos cuidamos, tratamos las cosas bien...).

3.1. Grado de apropiación del discurso o coherencia

El largo tiempo de estancia en el campo me permitió ir contrastando los discursos con el hacer en el aula para ir viendo en qué medida la práctica era coherente con el discurso. En el caso de María, el discurso estaba muy interiorizado y en el caso de Carmen, el discurso se mantenía pero aparecían incoherencias en situaciones críticas. De cierta manera, Carmen quería hacer, lo hacía, pero algunas cosas no funcionaban a pesar del esfuerzo que ella ponía. En este sentido el discurso parecía interactuar de alguna manera con la forma de ser de la maestra siendo por tanto muy rico el ver cómo se podía llegar a lo mismo desde distintas formas de ser.

Poder mantener un discurso determinado, poder entender las cosas de una manera concreta no producía un cambio automático en las maestras. La toma de conciencia era el principio, pero no era suficiente. En este sentido creo que con el tiempo el discurso iba calando en Carmen. Ella misma se paraba, reflexionaba, se proponía. Los momentos críticos, el cansancio, le hacían en ocasiones replantearse cosas, buscar estrategias y gracias a este tesón y esfuerzo lograba resultados. Estas estrategias son como piedras preciosas para todas aquellas maestras que quieren aproximarse a este manejo excepcional de las cuestiones emocionales del aula que hacen estas maestras pero que no saben cómo o encuentran dificultades. Es un testimonio esperanzador de que, aunque ciertamente hay gente que tiene facilidad para ello, es algo que se puede aprender si uno está dispuesto a trabajar con uno mismo.

3.1.1. Discurso de base en torno al estar, las relaciones y la estructura que soporta. En la entrevista inicial, ambas mantuvieron un discursos compartido sobre cómo entendían la esencia emocional del aula, su papel fundamental como adultos, las claves para la relación de soporte con los niños, el placer de compartir con las familias y la mejor forma de organizar el aula para fomentar las relaciones y el desarrollo de competencias emocionales. Este discurso era en ambas muy elaborado y se mostraban muy convencidas de que esta manera de entender las cosas era la que mejor daba respuesta a las necesidades del aula. María parecía sin embargo más contundente en sus afirmaciones.

Tras un tiempo observando la práctica aparentemente común, pude compartir con Carmen incoherencias que ambas veíamos y que dificultaban llevar a la práctica la totalidad del discurso. Carmen tenía facilidad en las relaciones con familias, compañeros y niños. Disponía de la estructura que permitía atender los aspectos emocionales. Mantenía de manera natural o en ocasiones a través del autocontrol un determinado estar. Sin embargo a veces fallaba la disponibilidad, a veces estaba demasiado ocupada. Darse cuenta de que no llegaba a todo afectaba a su estar exigiendo un mayor autocontrol. Ella misma me expresaba que aunque tenía claro que lo emocional debía ser lo prioritario, la sensación que tenía ella como maestra de que debía enseñar ciertas cosas le llevaban a estresarse y a cambiar la prioridad. De esta manera, había momento en los que esta prioridad se invertía. En ocasiones, estaba

demasiado ocupada en tareas o en producciones como para monitorear lo emocional de la clase, apareciendo conflictos en algunos rincones. A veces las asambleas se cargaban mucho de propuestas en gran grupo en detrimento de la indagación en las emociones y la aplicación de rituales. Su esfuerzo por llegar a todos y lograr que todos avanzaran le hacía estar tensa en algunas situaciones. Es como si estuvieran en proceso de conseguir ciertas cosas que se proponía pero no le fuera tan fácil hacerlo: se proponía no estresarse, no ser tan exigente y ver el vaso medio lleno. Se proponía ser más positiva, cargarse menos cosas a la espalda y hablar más de cómo se sentía. Digamos que Carmen lograba muy buenos resultados pero fruto de un esfuerzo tremendo que fue produciendo desgaste y que al final del curso de cinco años se convirtió en cansancio y malestar.

María, como ella misma confesaba, parecía tener facilidad para todo esto. Su carácter vitalista, los años de experiencia, el trabajo personal, la formación...probablemente le ayudaban a ser muy coherente con el discurso. Sin duda lo emocional era lo prioritario para ella. Las emociones, el amor, la alegría eran una constante en ella, sin embargo era firme y tenía autoridad. Ponía en marcha el estar bien, la disponibilidad solía ser amplia, la estructura que permitía estaba y parecía tener espacial facilidad para la relación con los niños y las familias. Su percepción era de éxito. No obstante también en ocasiones aparecían malestares, a veces por algunas situaciones con las compañeras o con las familias.

Resultaba por tanto muy interesante la interacción de la forma de ser de la maestras con el discurso. Cada una desde sus necesidades y posibilidades lo hacía como podía y como sabía. María alineada con su discurso gracias a su forma de ser vitalista marcado de cerca a los niños y a su vez llevándoselos de calle sin dificultad. Carmen lograba la coherencia luchando con esfuerzo y estrategias. Esto permite ilustrar cómo en ocasiones puede resultar más natural y en otras menos, pero la toma de conciencia, la reflexión periódica sobre la práctica pueden permitir encontrar estrategias con las que conseguir resultados similares.

Aparecieron por tanto diferencias en la coherencia entre discursos y acciones en ambas maestras. Un discurso compartido parecido aunque menos convencido,

entretejido y mantenido en el tiempo el de Carmen. Y una coherencia clara en María y en proceso en Carmen.

3.1.2. Discurso profundo en torno a rituales, hitos temporales y discursos.

Además de este discurso claro entorno al estar, la estructura y las relaciones que ambas compartían, aparecían discursos en María menos elaborados pero sumamente interesantes. Estos discursos describían cosas que verdaderamente hacia y que resultan claves pero que quizá no expresó con tal claridad o yo no pude recibirlos bien en el momento de la entrevista hasta que reiteradamente los leí y los vi en acción.

Estos discursos tenían que ver con elementos fundamentales de esta forma de implementar la educación emocional en el aula con ciertas seguridades. Efectivamente hacerse cargo de las emociones en el aula y de las relaciones en la escuela pasaba por un cierto estar, por unas estructuras y una determinada manera de entrar en relación. Pero esto podía facilitarse, sistematizarse, asegurarse a través de hitos temporales, rituales y discursos. Ella misma explicaba como en tres años tendía a ritualizar más ciertos momentos clave, a marcar más los hitos temporales y a usar con mayor conciencia ciertos discursos para instaurar una forma de funcionar en el aula. Es decir, ella misma en su facilidad, al principio y para asegurar, usaba estos recursos que podrían ser puestos en práctica por cualquiera para estructurar más el trabajo en la dimensión emocional que suele resultar etéreo y por tanto difícil.

Efectivamente, su práctica era coherente y en ella aparecían muy marcados el ritual de saludo por la mañana, el saludo en la asamblea, los rituales de resolución de conflictos y problemas, el ritual de agradecimiento y el ritual de ayuda. La frecuencia de discurso en torno a somos amigos, nos cuidamos, tratamos las cosas con delicadeza, vale llorar, disfrutamos lo que hacemos, cada uno lo hace como sabe y como puede era alta. Marcaba cada hito temporal dándole su espacio en el día a día y siendo flexible con la organización. Efectivamente, mantenía una mirada de confianza y competencia hacia los niños. Y el grupo y el aula aparecían investidos emocionalmente.

3.2. Exigencias y satisfacción con el trabajo

En general ambas profesoras vieron claros avances en sus grupos al terminar en cinco años. Esta satisfacción era plena en el caso de María pero en el caso de Carmen aparecía empañada por mucho cansancio y la sensación de que había un grupo de niños que no habían avanzado en la manera en la que hubiera deseado.

A pesar de tener discursos comunes, un nivel de experiencia similar y un despliegue de recursos metodológicos excepcional ambas, había algo en Carmen que resultaba diferencial y tenía que ver con la exigencia académica y la disponibilidad. Parecía que había una presión por enseñar, producir, que yo no tenía muy claro de dónde venía pero que hacía que en ocasiones lo emocional quedara en segundo lugar. Esta presión era de cierta manera autoimpuesta según explica Carmen:

Entrevistadora: Y eso ¿por qué os metéis en tanto? ¿Hay presión de cole, de ciclo, cada una se presiona. ¿

Carmen: Presión de cole, el cole lo hacemos nosotros, el equipo directivo no nos ha dicho absolutamente nada, están viendo. Somos nosotras mismas

Entrevistadora: ¿El ciclo, cada una?

Carmen: Del propio ciclo y del nivel. Del propio nivel y las propias personas también tenemos algo que ver. Yo he ido dejando de hacer tantas cosas. Yo cuando entré en el cole hacía muchas más propuestas que ahora. Ahora le dedico a hacer poquitas cosas, pero bien hechas. Más a hablar a dialogar y sigo teniendo la sensación de que sigo haciendo bastantes.

Entrevistadora: Desde luego el contraste con el otro cole [Otro colegio en el que recogí datos pero que no forman parte de la tesis] yo creo que en el término medio estará la virtud.

Carmen: Se me cruzan las cosas.

Entrevistadora: Tiene una labor de control y de exigencia muy grande todo lo que os metéis. Yo no digo que para bien ni para mal. A nivel cognitivo son niños que van a salir con un nivelazo, de ser capaz de trabajar, de escribir, de organizarse. Son capaces de muchas cosas pero el nivel de estrés vuestro yo no sé si merece la pena.

Carmen: Ya

Entrevistadora: Vamos que no lo sé, eso no entra dentro de mis reflexiones, pero entre los dos coles encuentro eso como gran diferencia. Ellas están en a ver si hace bueno y salimos mucho al patio y vosotras estáis en salida, no sequé...Yo si tuviera a mis hijos en este cole estaría encantada de las cosas que se hacen. Yo a ti te veo con un nivel de exigencia. No sé si te lo pones tú, te lo ponen desde fuera, nadie te dice, pero se huele por los pasillos. Ese nivel de exigencia... que no solo es tantas cosas sino tantas cosas tan bien hechas.

Carmen: Claro, es que te das cuenta que, aunque el día tuviera veinticuatro horas no daría tiempo. Que enseñen el dibujo de la carpeta, que cuenten lo que han traído de la

investigación, que felicitemos al del cumple. Dices a ver me paso toda la mañana en la asamblea sentado para que esto suceda. No creo que nadie pueda porque a veces Gloria cuando ha venido a clase “Gloria las otras profes pueden hacer esto” Y me abrazaba a ella. No sé la sensación de no abarcar.

(Devolución Carmen 5 años).

La propia Carmen era consciente de esta presión y se proponía en ocasiones reducirla. Sin embargo esto lo conseguía en tres años, pero en cinco le era más difícil como nos explica:

Carmen: En Navidad me fui haciendo “¿qué propuestas tengo en el cole y qué propuestas hay en el aula? ¿Con qué me encuentro? ¿Son obligadas? O no” Hay cosas que no son obligadas que nos las ponemos nosotras mismas. Es el pescado que se muerde la cola. Nos metemos en un montón de cosas, luego decimos en qué cantidad de cosas nos hemos metido y no quitamos ninguna. Entonces se nos entrecruzan las propuestas y eso genera que no tienes tiempo de llevarlo todo “el detective de las letras, a la vez el proyecto, a la vez el menú, el cuentacuentos, a la vez que te vas de excursión, a la vez que vienen los padrinos”

Entrevistadora: Los regalos de cumpleaños

Carmen: Y eso es inevitable que ponga nervioso. Entonces en tres años la vida es una calma. De la siesta se levantan que te dan ganas de comértelos. Es un momento mágico. Entonces eso genera bienestar y en cinco. Son cantidad de cosas de cosas de cosas. Y eso genera, por muy tranquilo que viene uno de por la mañana se va acumulando cantidad de cosas (Devolución Carmen 5 años).

Carmen era consciente de la influencia de su forma de ser en el aula como deja claro en esta y otras ocasiones:

Y yo esta mañana, aunque tú me dices “Jo como te ha cundido la mañana” Yo estoy con estos tienen que contar la fruta, estos esto otro. Y son cosas que para mí hay poco tiempo. Yo soy consciente de que yo soy la que organizo y la que genero el ambiente en el aula. (Devolución Carmen 5 años).

Esta conciencia de la responsabilidad individual de cómo es uno sobre lo que pasa en la clase unida a una alta exigencia podía producir malestar, como comento con María:

Entrevistadora: En cómo valoras las cosas, cómo tal. La tendencia a ser negativo o positivo. El nivel de exigencia

María: El nivel de autoexigencia ¡uff!

Entrevistadora: El flagelo que supone el pensar que todo esto me pasa por cómo soy yo, por todas las...

María: Que me estoy dedicando horas y horas y no me.

Entrevistadora: Y también el nivel de exigencia emocional.

María: ¡Claro!

Entrevistadora: Eso sí que está escrito, el que los profes fingen estar bien cuando no lo están y eso es agotador.

María: Claro

Entrevistadora: Puede acabar uno exhausto. Yo veo muchos esfuerzos por estar bien.

María: pero hay cosas que no pasan por...

Entrevistadora: En el ambiente hay cosas que llegan, tú no lo has hecho, tú no lo has dicho pero se ha percibido y todos lo hemos notado y esto está aquí en el aire. Lo estamos respirando.

María: Hombre

Entrevistadora: Qué difícil ¿no?

María: Pufff Para mí eso es muy difícil. Y no hay ninguna clave (Devolución María 5 años).

Esto podría explicar cómo a pesar de haberse esforzado tanto como había podido, y haber logrado gracias a su amplia dedicación, reflexión y profesionalidad un desempeño alto y una gran evolución en su grupo Carmen no se mostraba del todo satisfecha con los resultados.

3.3. Estar competencia emocional

Desde el principio de la recogida de datos, María se presentó como una persona con facilidad para las relaciones, con buenas competencias emocionales en el aula y consideraba que se le daba especialmente bien la gestión de las emociones en el aula. Carmen sin embargo mostró un claro interés por aprender y mucho trabajo de reflexión y experiencia en el campo. Ambas eran distintas y tenían formas de estar diferentes en el aula que se fueron dejando entrever en cuanto a la necesidad de control, el tipo de valoraciones y las expectativas.

3.3.1. Necesidad de control. La necesidad de control fue mayor en Carmen a lo largo de los tres cursos e iba unida a una alta exigencia en las tareas y aprendizajes académicos y en especial en asegurarse de que estos se dieran en todos y cada uno de los niños. Esto le llevaba a situaciones de estrés en ocasiones en las que no podía ayudar y supervisar a varios niños a la vez o en los que todo el grupo estaba en situación de depender del adulto porque no llegaba físicamente a atenderlos a todos. Ella misma era consciente desde el principio de su alto nivel de exigencia y el estrés que le producía como expresaba en la primera entrevista de devolución:

Carmen: Entonces a ese nivel sí que he ido bajando un poco el ritmo de trabajo mío porque el año pasado llegué a estar preocupada por mí.

Entrevistadora: Hum

Carmen: Porque tiendo a ser muy perfeccionista, tuve una etapa como de querer tenerlo todo controlado. Tal, y tal y esto otro y que no me falte esto para este taller. Y ahí estaba dando la cara como que estaba súper estresada con el cole (Devolución Carmen 3 años).

También reconocía en la entrevista inicial que necesitaba llegar un poquito antes para tenerlo todo organizado y que los días que no podía ser le producía mucho malestar “para mí es fundamental llegar a clase con tiempo y empezar el día tranquilamente. Me pone muy nerviosa, muy nerviosa el llegar tarde” (Entrevista inicial Carmen). Necesitaba mucho orden y silencio en la clase. Le gustaba contar con la ayuda de las profesoras de prácticas: “Buenas noticias, viene la profe de prácticas” (Carmen Devolución 5 años) al igual que los apoyos extra en el aula en momentos como el aseo en los que no podía llegar a todos:

[Está hablando de cómo el baño y el aseo le producen estrés porque es demasiada carga] Porque sí que veo que tiene una relación directa o sea que es así, es así. Y sí que influye, claro que influye, muchísimo. Y a veces a mí me sirve mucho Gloria y Patri a mí me dan mucha seguridad el saber que están aquí y ellas mismas, el verlas que entran “Pues venga vamos a lavar a los niños” (Entrevista inicial Carmen).

Sin embargo, las situaciones de recolección del esfuerzo realizado, como la elaboración de carpetas... que en general producían mucho estrés a otras profesoras del ciclo, eran vividas con más calma al poder tener las producciones y la tranquilidad de que el trabajo había quedado hecho. “Carmen me cuenta que está contenta que ha estado revisando carpetas y que hay muchos dibujos libres. Ambiente tranquilo, Carmen tiene buen aspecto, arregladita y relajada “(Cuaderno Campo Carmen, 26-3-2012).

Esta necesidad de control, que era grande en tres años, fue cediendo y cambiando por confianza en algunos aspectos en cuatro y cinco años. También dedicaba mucho tiempo a los niños que más lo necesitaban confiando en que el resto estarían haciendo lo que debían, aunque a veces le surgían dudas como nos cuenta:

El otro día con Ramón media hora para la hoja de la fruta. Y yo al final digo. Merece la pena el focalizar media hora con un niño para que haga la hoja de la fruta y todos los demás, no es que no sepa que están haciendo porque yo veía que unos pegaban, que

otros pintaban, pero ¿merece la pena? o tener que elegir entre unos u otros niños (Devolución Carmen 4 años).

En María la necesidad de control aparecía con mayor frecuencia en tres años, pero cambió pronto a ser más bien la confianza el motor del día a día. De esta manera aparecía ya en tres años con un estar tranquilo y confiado sobre los niños como nos explica:

Entrevistadora: Y por qué la puerta abierta con una silla.

María: La silla es porque se cierra. La puerta está abierta porque quiero que esté abierta.

Entrevistadora: A ti no te da miedo que los niños se escapen

María: No

Entrevistador: No tienen razones

María: Ya no, en el periodo de adaptación estaban vigilados...La confianza se construye (Devolución María 3 años).

Esta confianza se traducía en una mayor flexibilidad en algún aspecto por ejemplo permitir movimientos en la asamblea asumiendo que seguían escuchando, dejarles elegir actividades como en este fragmento: “María preguntan que quieren hacer [Después de la asamblea], piden beber agua y van a beber. Luego algunos ya de pie piden bailar. Bailando Gala parece encontrarse mejor” (Cuaderno de campo María, 9-2-2012). Y en general estaba menos estresada por no llegar a ayudar o supervisar o saber que pasaba en cada momento, como describo en esta nota de campo:

¡Se regulan solos! Sin decir quién hace qué mientras unos se lavan otros ven cuentos, María avisa cuando está el baño libre. Parece poco preocupada por si se lavan más o menos, mantiene la calma y va dejando que se regulen. Les pregunta uno a uno que fruta quieren, luego les recuerda que les ha puesto lo que han hablado. Se les tiene en cuenta y se les hace ver que sus actos tienen consecuencias (Cuaderno de campo María, 13-1-2012).

En 4 y 5 años les deja que se sirvan la fruta, alarga el tiempo de rincones cuando se lo piden e incluso a veces les deja permanecer algún rato extra en el patio.

3.3.2. Valoraciones. A la hora de valorar la conducta de los alumnos María hacía esfuerzos constantes por evitar juzgar a los niños como comentamos en la primera devolución:

Entrevistadora: Por ejemplo, buscas a no sé quién que ha dejado un dibujo por ahí: “¡Qué bonito el dibujo!” Suena a estrategia de la araña de a ver si lo cazo y la Dianilla pues: “He sido yo” y tú: “Pues pon el nombre” Y aunque uno conoce el discurso del no

juicio se queda como impactado de cómo ha conseguido el no soltarle el: “Pues hay que guardar los dibujos blablablá” Y así se confiesan ellos como se confiesan

María: Claro, porque no pasa nada

Entrevistadora: Y eso ayuda a dinamizar el aula. En la asamblea: “Hay que guardar los coches [los tienen en la mano y no se puede]” y se confiesan: “¡Yo tengo uno! ¡Yo tengo otro!” Sino lo que harían es ocultarlos. También la confianza de que lo que tú quieres es que las cosas vayan bien y no estás ahí para ajusticiar. (Devolución María 3 años).

Carmen por su lado, dentro de su exigencia, intentaba ser positiva a la hora de valorar las conductas de los niños y sus producciones, como explica:

Yo este año tengo la sensación que me paso el día: “¡Pero Eduardo!” “¡Celiaaa!” me paso el día tipo policía fijándome en lo que quiero pulir y se me va la mirada ahí, no lo puedo evitar. Y me voy con sensación: “Jooo ¡se un poco más positiva!”. Disfruta del momento. (Devolución Carmen 5 años)

3.3.3. Expectativas. En cuanto a las expectativas María solía mostrarse positiva con cada niño, y con el grupo. Carmen en ocasiones, aunque se daba cuenta e intentaba corregir, tenía expectativas negativas sobre algunos niños del grupo, como comentamos en esta conversación:

Entrevistadora: A veces me da la sensación de que ves el vaso medio vacío en lugar de medio lleno. [...]

Carmen: Sí. Pero eso puede ser por mi carácter, por mi autoestima... También se traduce en de qué hablamos con los compañeros sobre nuestros niños. Cuando nos sentamos a comer y tal María siempre ha hablado de su grupo es maravilloso. No la oyes nada negativo de sus niños y yo al contrario. Uno de lo que habla se proyecta y se expande. Se propaga.

Entrevistadora: En psicología hay experimentos de lo que se dice acaba cumpliéndose.

Carmen: Ya estás transmitiendo un alerta en mi clase.

Entrevistador: También la gente va dispuesta a que los niños se revelen más.

Carmen: Tu escuchas hablar de los grupos y te haces una idea de cómo vive la profe a su grupo. Y ya hemos dicho, a ver en las comidas no vamos a hablar de los niños. No vamos a comentar, pero es el único momento que tenemos de compartir y a veces se nos escapa. Somos los adultos los que reflejamos

Entrevistador: Si y ellos les estás dando un reflejo de cómo son y la gente va al aula con un reflejo de cómo son. Entre la transparencia y el ser positivo no sé dónde está el equilibrio.

3.3. Preocupaciones

A la hora de enfrentar la tarea de hacerse cargo y manejar la dimensión emocional del aula aparecían en las maestras preocupaciones. Carmen por su lado expresaba que le preocupaba el hecho de que siempre le pasaba que algunos niños acababan teniendo actitudes disruptivas en sus grupos. Otra preocupación que compartían ambas era el hecho de que cuando los niños cambiaban de adulto, especialmente en el paso a primaria, estos aprendizajes no fueran suficientes como para adaptarse a otros adultos.

3.3.1. Siempre me pasa. Carmen expresó en varias ocasiones cierto miedo a que le volviera a pasar que en la dinámica de tres años acompañando a un grupo, sucediera que dejaba de entender o no encontraba soluciones para ayudar a ciertos niños. Afirmaba que esto era algo que ella traía al aula y que tenía que ver plenamente con su estar como maestra como explica claramente:

Carmen: Yo con este esquemita que me hice (me enseña un papel) sí que veo una clara evolución en estos tres años. En mí se da con los diferentes grupos que he ido teniendo. Es una evolución que tiene que ver mi vida personal, mi situación particular en este momento que me toca, pero que yo observo con otros grupos que he tenido que repito esta actitud. Repito esta manera de estar. Para mí los niños que me dan más calma, más tranquilidad, que sacan lo mejor de mí son los de tres.

Entrevistadora: Ya tú me lo decías que tres es todo amor.

Carmen: En tres que hay gente que dice: “El periodo de adaptación que duro, no sé qué y si hay niños de integración y si hay niños que no han ido al cole” No me importa, todo lo supera lo afectivo. Lo afectivo está ahí y está en primer lugar, el que se sientan queridos, el que se sientan bien, que vengan al cole contentos, el empezar a establecer como vínculos, como conexiones, pequeñas conexiones entre nosotros que van creando la vida de grupo. Son niños que están como muy en blanco, cualquier cosa les sorprende, es muy fácil llevarlos a tu terreno por así decirlo. Y me resulta super agradable estar y saber que no tengo presión por ningún lado de estar en clase. Ir hablando con ellos qué queremos hacer, colocar las cosas de la clase. Dedicar muchísimo a saber estar y la vida en grupo. Entonces ha habido una evolución mi grupo. En la reacción de los niños con mi actitud, en las exigencias que yo tengo, en mi aguante, en la presión, en los recursos que tengo. Así por decir así a grandes rasgos. Luego mis labores dentro del cole que también influyen

Entrevistadora: Te mueven

Carmen: Se remueven cosas dentro de mí. Pero sobre todo yo ahora me noto pues eso, mi relación ha cambiado, hay niños que los veo de forma totalmente diferente a como los veía en tres. En tres los veía muy tiernos, les veía el lado positivo, gracioso. Entendía más su momento y ahora o porque tengo yo menos aguante o porque hay cosas

que se siguen repitiendo y no encuentro como solucionarlas que me hacen salir de mis casillas y aguantar más de la cuenta.

Entrevistadora: Que estás más cansada y más conteniendo. Yo eso te lo noto. Carmen aguantas como una jabata, pero tienes la cara de contención.

Carmen: Pero es cuestión mía porque no es la primera vez que tengo esta sensación con el grupo. Hay niños que luego cuando me voy a casa y con la profe de prácticas pues lo comento. Hay niños que si estuvieran con otro profe les marcaría en otra cosa diferente, les diría las cosas de diferente manera y les haría cambiar. Por eso yo veo y cada vez creo que es más. Tres años para mí son muchos años con el grupo. Los conozco y hay niños que les facilito y están genial y les sirve muchísimo. Pero hay otros que si no hubieran estado conmigo hubieran crecido de manera diferente.

Entrevistadora: Tú te quedas con la parte negativa, yo creo que hay niños que gracias a que han estado contigo han crecido lo que han crecido. Yo lo que veo

Carmen: Bueno, sí.

Entrevistadora: Tres años marcan para bien y para mal. Y que cada una conectáis con X niños más y con X menos

Carmen: Claro

Entrevistadora: Yo creo que no os dais ni cuenta. Posiblemente niños de tu clase si hubieran estado en la clase de María hubieran evolucionado de otra manera. Es muy curioso.

Carmen: Es supercurioso.

Entrevistadora: Yo con María lo he hablado: “Oye María este niño se está quedando” y para ella le son superfáciles los niños más disruptivos y tal y esos los saca como muy muy adelante. Otros así más paraditos se van quedando. O sea que cada una.

Carmen: Si, sí. Cada una

Entrevistadora: Yo no sabría decir, pero bueno, que tú tienes la sensación

Carmen: María me dice a Omar pásamele, a no sé quién pásamele. Yo le digo: “Qué hago con Antonio que ha venido del desván dando patadas” y le dice: “Pero bueno Antonio ¿qué pasa contigo?” (Pone voz ronca) Entonces influye la manera de ser totalmente. O sea, tu memoria, tu informe, tu trabajo, vamos es que el papel de la maestra es clave. Te diría el 90% de lo que san los niños de sí y del ambiente que se genera en el aula. Somos clave.

Entrevistadora: Yo eso lo tengo claro. Que cómo lo voy a poder describir, no lo sé. Porque eso me ha pasado a mí en el aula

Carmen: Superclave

Entrevistadora: De decir, estos niños no están tan nerviosos porque sí sino porque yo soy como hiperactiva y acaban los niños así. (Devolución Carmen 5 años)

3.3.2. Estar con otro adulto. Ambas expresaron repetidamente su preocupación por el momento en el que los niños pasaran a primaria y tuvieran que estar con otros adultos. Esta preocupación en Carmen se hacía extensible a los profesores especialistas que en cinco años en ocasiones habían tenido dificultades con su grupo, como explica:

Carmen: Me inquieta un poco el ver que ellos y yo nos hemos acoplado más o menos, pero que no mantienen con otros profesores esa forma de estar.

Entrevistadora: Es que eso es muy difícil. Esa misma duda la tenía María.

Carmen: Cuando están en inglés, eso a mí me da mucho que pensar.

Entrevistadora: Es lo difícil con los especialistas o en los cambios de ciclo. Que un cierto comportamiento que te da seguridad claro, hasta que esto se consigue con otras personas.

Carmen: Porque a principio de curso la profesora de Inglés muy enfadada porque no le habían dejado hacer y le dije: “Si quieres me quedo” pero luego dije, no, no me puedo quedar porque el punto de referencia eres tú. Y tienes que ser tú. Pues podemos pensar que podemos hacer. Porque no vale de nada que esté yo en plan sargento y en plan guardia cuando no es mi responsabilidad. Entonces bueno. (Devolución Carmen 5 años).

Ambas expresaban como el paso a primaria suponía un cambio en las estructuras del aula, un cambio en la cultura escolar, en lo aceptado como válido habiendo tenido en ocasiones problemas con sus grupos en estas transiciones como cuenta María:

María: Son como ondas, luego cuando llegan a primaria. Esta misma situación te puedo asegurar que se daba con el anterior grupo. Algo de lo que hablaba la PT la de inglés: “¡Jo que bien estos niños, que delicia!”. Esos niños en septiembre eran un monstruo, castigados en el despacho [Habla de su anterior grupo cuando pasó a primaria]. Claro a mí se me rompe el corazón por esos niños y por esas familias y por esos adultos que dicen pero que tienen en la cabeza. ¿Castigados en el despacho? Te imaginas a Elvira castigada en el despacho todos los días. O sea, niños que le preguntaban al adulto pues eso: “Vamos a hablar” Que haya un contubernio, que me consta que lo ha habido “Pues claro, los niños de María pues son niños de María, entonces hacen lo que les da la gana [...] no ha hecho nada porque se da por hecho que esos niños solo funcionan conmigo, y no es verdad. Yo sé que no es verdad. Por eso todo lo de la mezcla de grupos. Los niños de María hay que mezclarlos porque luego dan estos problemas. Fíjate que perversión. Me preocupa que en un grupo como este nadie pueda reconocer las fortalezas de todo el mundo, porque yo tengo esta fortaleza, tengo un mogollón de carencias. [...] No deja de preocuparme (Devolución María 4 años).

En ese sentido María, que percibía que tenía buenas habilidades en la gestión de emociones, sentía que no se reconocían sus fortalezas y que en cierta medida se la castigaba a ella y a los niños por ser expresivos.

María expresaba una profunda preocupación por los niños con los que se sentía tan vinculada y por las familias que habían confiado en ella. Explicaba cómo preparaba la transición pero a pesar de ello había dificultades, como cuenta que sucedió con su grupo anterior:

María: Claro, pero a mí lo que me preocupa es ¿y mis niños? Y mis niños cuando lleguen a primero de primaria. ¿Qué puedo hacer? Porque no lo sé porque la motivación la pierden.

Entrevistadora: ¿Tú sabes con quién se van a encontrar?

María: No

Entrevistadora: Los puedes preparar. Explicar las cosas son así

María: Claro yo lo hice, yo les cree la expectativa: os vais a hacer mayores, las cosas son diferentes, los fui preparando durante un mes. Fuimos a ver los espacios, un día a tomar la fruta. Y eso que las clases son un horror, son feas, no hay un solo material de juego.

Entrevistadora: La conducta de las personas es situacional, la de los niños también.

María: Claro, los niños han tenido que sobrevivir y adaptarse a esto.

Entrevistadora: Lo que hablábamos de pasar por el aro.

María: Sí que me preocupa, me preocupa mucho. Porque claro, ha habido padres que me han dicho. “Tía porque te quiero un montón que sino pensaría que me has engañado. Tu nos garantizabas que eran estupendos, que no iban a tener problemas” Porque yo se lo decía, iban sobrados de contenidos: leían, escribían, sumaban, restaban. Es que además, imagínatelos y lo que se han encontrado es que están castigados. (Devolución María 4 años).

Carmen por su lado sentía que en cierta medida se ponía en tela de juicio su trabajo y eso le producía dolor, así lo expresa:

Y el año que viene cuando vayan a primero y digan: “Jo, estos niños no sequé” Yo diré: “Jó, pues he hecho lo que he podido” Y me dolerá muchísimo y ya lo anticipo que va a ocurrir, porque otros años me ha ocurrido y cuando me ha ocurrido lo recibo con mucho dolor, porque claro, están hablando de mi hacer. Mi hacer tiene sus baches como todo el mundo. Me faltan estrategias para qué hacer con los niños disruptores, yo sé que es mi punto que tendré que apuntarme a algún curso, hacer algo. Tengo ahí ese punto que tengo que seguir encontrando otra vía. Porque lo que estoy haciendo llevo tiempo haciéndolo (Devolución Carmen 5 años).

3.4. Desgaste.

En cuanto al desgaste aparecían claras diferencias en ambas maestras. María por un lado tenía cierta facilidad natural y le suponía menos esfuerzo hacerse cargo de la dimensión emocional del aula y a su vez el esfuerzo estaba reforzado por su sensación de éxito, por lo que en ella primaba el bienestar, como comentamos en una entrevista:

Entrevistadora: ¿Qué es lo que prevalece?

María: Prevalece el bienestar y la alegría.

Entrevistadora: Y a ti, que tampoco te conozco tanto, pero que hay días que estás fastidiada, hay días que estás cabreada. Pero desde fuera lo que yo percibo es que el

esfuerzo que tú pones en cambiar eso es pocas veces. La mayor parte de las veces o lo haces yo no me doy cuenta.

María: Es que ellos me ponen bien.

Entrevistadora: O es que estás bien. Igual que con otras profes están bien pero yo percibo esfuerzo. Esfuerzo por crear bienestar.

María: Sí sé lo que dices.

Entrevistadora: En el aula no lo puedo ver pero en la entrevista lo puedo preguntar (Devolución María 5 años).

Las veces que María tenía malestar este se dejaba entrever y lo dejaba salir en forma de descargas sobre el material, moviendo con fuerza las sillas para colocarlas o dedicándose a ordenar ruidosamente. También esos días marcaba más al grupo y regulaba más como recojo en esta nota de campo: “María parece algo enfadada o por lo menos marca al grupo y parece poco relajada. A los que juegan ruidosamente los pone a pintar” (Cuaderno de campo María, 12-6-2012).

Sin embargo Carmen hacía mucho más esfuerzo por sostener la dimensión emocional del aula. Atender la emocionalidad en el día a día requería de ella reflexión, contención, estrategias nuevas, propuestas de cambio de actitud... Este conjunto de esfuerzos conllevaban un desgaste como comento con María:

Entrevistadora: Carmen es porque ella es absolutamente buenísima. Ella de buena está claro que. Ella no tiene facilidad de alguna manera.

María: Ya.

Entrevistadora: Ella logra unos resultados extraordinarios porque es una maestra extraordinaria. Su grupo está haciendo mucha evolución, pero es algo que a ella le está costando la piel. Igual que tú haces nanana, ella se está dejando la piel. La ves que es un contenerse ella, que es un desgaste...

María: Sí.

Entrevistadora: Es que a Carmen le tiene que estar costando mantenerse en este lado de la raya cuando ella tiene esta dificultad. Estáis las dos en chapó, el tuyo es me sale, aunque haya aprendido y tal, y el de Carmen es me lo curro todos los días, pienso en mis niños por las tardes. Pienso como ayudar a mengano (Devolución María 4 años).

Este malestar o cansancio en Carmen ya apareció al final del curso de tres años y ya entonces se planteaba rebajar la exigencia, como expresa esta entrevista:

Entrevistadora: Y ¿cómo te afecta a ti? Que antes me decías que hay veces que te vas a casa pensando: “Uy no he llegado a este niño” O ahora que dices que es un trago decir a las familias ciertas cosas... Esto qué sucede aquí en el aula, ¿cómo te afecta a ti a nivel personal? o ¿Qué cosas te llevas a casa por las tardes?

Carmen: A mi casa me llevo... yo eso ahora noto últimamente que llego a mi casa muy cansada, ya no solo a nivel físico que te puedas cansar sino la cantidad de cosas que ocurren una detrás de otra y que tienes que dar salida entonces esos momentos que son tan estresantes hay que tomárselos con calma

Entrevistadora: Hay que rebajar (Entrevista inicial Carmen)

Este cansancio fue in crescendo hasta que a final de cinco años se convirtió en desgaste. En cierta medida el despliegue de recursos que hacía Carmen podía resultar excesivo como ella misma expresa:

Carmen: Es frustración que a veces digo “Se han quedado estos tres que a ver si en el recreo los busco porque se han quedado los pobres” [...]. Pero a la vez yo misma, no lo del exceso de actividad que también de una cosa y otra y otra que no hay momento de respiro ¿no? Pues eso que tengo que frenar todavía más lo que hago. Porque eso que intento controlar demasiado las situaciones.

Entrevistadora: Eso va a depender del día. Ese esfuerzo que haces tú por retomar, quizá es que están cansados.

Carmen: Es que si los dejara irse a lo mejor se iban todos. Esas situaciones de exceso de recursos o de controlar la situación, o de querer meter ahora esto y querer meter lo otro. Creo que tiene efectos negativos. (Devolución Carmen 3 años).

4. Niños termómetro

Dentro de la evolución del grupo y la profesora, había una serie de niños que por sus características personales llamaban la atención y eran interesantes de analizar por separado. Estos niños podían llamar la atención por mostrarse introvertidos y tender a no hacerse ver o por el contrario por tener conductas disruptivas que interrumpían el funcionamiento del aula. Además resultaba curioso ver como la forma de ser de estos niños interactuaba con la profesora. De esta manera ocurría que María parecía tener facilidad con los disruptivos y hacía más esfuerzo consciente con los introvertidos, mientras que Carmen facilitó mucho la apertura de varios niños introvertidos pero tuvo dificultades al final del ciclo con algunos niños que tenían conductas disruptivas, como comento con ella misma en la última devolución:

Y los disruptivos te cuestan. María los disruptivos los corta rápido y sin embargo los niños que necesitan más tal más cual se le quedan un poco más. Entonces yo creo que habéis tenido la suerte de que os complementáis muchísimo la una a la otra. (Devolución Carmen 5 años).

María se percibía muy competente para atender a todo el grupo y en ese sentido se sentía satisfecha y orgullosa de que le devolvieran esta imagen positiva otros adultos, como me cuenta:

[En el aula mientras los niños juegan estamos hablando de cómo está el grupo] Me dice que muy bien, que los monitores de la granja le dijeron que eran muy autónomos. También en una excursión padres le dijeron que su grupo estaba muy centrado y que se organizaban solos [...] Me dice que su grupo le parece que está muy bien y que no sabe si será porque son sus chicos o qué (Cuaderno de campo María, 28-4-2014).

Efectivamente los niños más activos y movidos como Juanjo o Raúl parecían dársele bien sin tener que hacer mucho esfuerzo para que progresaran. Sin embargo, mi percepción es que por el camino hizo mucho esfuerzo consciente por acompañar a algunos niños introvertidos como Lidia y Claudia, como en parte ella me expresaba:

[Está hablando de qué hace con algunos niños que cuestan más]

María: Luego obviamente, pues parar la mirada en determinados niños que ves que necesitan algo especial, alguna forma distinta. Intento respetar profundamente, o sea ese es mi trabajo, intentar respetar profundamente. Es en lo que yo creo que he ido avanzando también, en no imponer un modelo ¿no? Y bueno efectivamente, luego hay niños en los que te tienes que detener porque las necesidades... Tenemos grupos muy numerosos, niños con necesidades muy diversas. Entonces bueno, ahí te detienes y es cuando yo planifico de forma más sistemática donde buscas un poco organizar que tipo de propuestas o de intervenciones tienes que hacer familiares o... (Entrevista inicial María).

Carmen por su lado sentía que tenía dificultad con los niños que tenían conductas disruptivas en el aula. Esta sensación de no conectar con estos niños le producía malestar como me comenta:

Entrevistadora: Pero tú has hecho lo que has podido, lo que sabes, lo mejor que has podido y te lo has currado. Que eres una profesora del subgrupo alto altísima. Me refiero, son niños complicados, que se podría haber hecho otras cosas, que a lo mejor otra persona hubiera conectado mejor con ellos. Pero ese pensamiento, pues es verdad, que los niños han estado tres años con una persona pues tienen una marca de esa persona. Eso yo te lo defiendo. Pero que haya que fustigarse por eso. Me refiero que Carmen: Sí, pero tengo la sensación esa de que algunos niños no he sabido ayudarles a superar sus dificultades, que si hubieran estado con otra persona sería diferente (Devolución Carmen 5 años).

Esta dificultad que presentaba Carmen, resultaba suficientemente interesante como para explorarla por separado. Merecía la pena mirar hacia atrás en estos tres años para intentar entender qué había pasado con estos niños, como comento con María:

Entrevistadora: Porque yo sé que Carmen disfruta. Ella en cuanto pueda comparte lo que ha hecho, si tiene un segundito está revisando los dibujos y disfrutando de lo que han hecho.

María: Claro, pero luego sufre como una burra con que Omar sigue no sé qué, Antonio no sé cuántos... Tiene cuatro o cinco que han pillado estoy todo el día molestando. Tiene un número realmente importante.

Entrevistadora: Es curioso porque entran muy bien en actividades muy dirigidas porque están muy acostumbrados pero por otro lado tienen este rollo que han entrado ahora que no estaban tan así. Ayer lo vi. Están a jugar a la disrupción.

María: A provocar.

Entrevistadora: Y Carmen aguanta, aguanta, aguanta. Y yo me pregunto cuánto, cuánto, cuánto puede aguantar esta mujer.

María: ¡Puff!

Entrevistadora: Yo llevo estos años muy preocupada por Carmen, porque claro hay cosas que tienen que ver conmigo. De que es una persona muy exigente, es como brillante. Y qué es el matiz ese que falla. Hay muchas cosas que salen o han salido brillantes. Evidentemente el resultado es un éxito. Pero después de todo el esfuerzo que ha puesto Carmen, cuáles han sido las cosas que se han ido escapando para que ahora siga teniendo que estar andamiando cosas.

María: Sí, ¡que agotamiento! (seria) (Devolución María 5 años).

4.1. Niños disruptivos

Los niños movidos, que a veces tenían conflictos, que rompían cosas, que hacían ruido, no eran percibidos como problemáticos para María, como ella misma confiesa:

[Estamos hablando de Jose, un niño que en tres años estaba siempre metido en líos: pegando, rompiendo...]

Entrevistadora: Es un niño con el que conectas, con otro profe sería el niño señalado, que tiene que ver contigo pero que.

María: ¡Me encanta!

Entrevistadora: Con otro no hubiera tenido nada que ver. (Devolución María 4 años).

Y a pesar de tener en su grupo algunos niños con estas características, los niños evolucionaron y no se fijaron conductas disruptivas.

Sin embargo a Carmen los niños movidos, ruidosos, que interrumpían la dinámica del aula por los conflictos o problemas que provocaban le costaban más como ella misma reconoce:

Carmen: Pero los niños disruptivos que son los que a mí me preocupan realmente veo que yo no tengo mucha mano. Hago lo que puedo, me faltan recursos.

Entrevistadora: Tú por un lado tienes mucha paciencia.

Carmen: Porque aguanto mucho.

Entrevistadora: Pero claro tiene parte de aguante y tiene una parte de que les llega aunque tu estés teniendo paciencia un mensaje que no es verbal, un mensaje negativo. Yo que sé cómo les llega pero

Carmen: Una mirada

Entrevistadora: Ellos notan que estás cansada, que estás hasta los pelos de ellos. Yo creo que María quizá a veces les dice cuatro cosas, que no sé si se las tendría que decir o no. Pero ella por lo menos se descarga o se quita culpas. Yo lo que estoy recogiendo son estrategias que usáis pero no podría decir: “Y esto quién lo use mano santo”

Carmen: No, para nada (Devolución Carmen 5 años).

4.1.1.Cuál ha sido la evolución. María con este tipo de niños se mostró desde el principio cercana e hizo un esfuerzo constante por regularlos. Era muy frecuente que estuviera pendiente de ellos en el juego libre y antes casi de que se metieran en líos los cambiaba de rincón, o los ponía a pintar para que se relajaran. Se mostraba muy disponible para mediar en los conflictos que desencadenaban estos niños y para aprovechar la resolución para su aprendizaje. Ponía mucho el acento en reparar y en los sentimientos del agresor. Durante los tres cursos mantuvo una actitud de tolerancia cero a las agresiones o microagresiones hablándolas por pequeñas que fueran. Parecía que con el tiempo los niños llamaban la atención del grupo por sus gracias o sus ocurrencias pero de manera positiva.

En la clase de Carmen en tres años ya aparecían varios niños que tenían con mayor frecuencia problemas o conflictos con otros. Esto sucedía fundamentalmente en los chicos en el espacio de coches y construcciones. Estas agresiones eran en ocasiones pequeñas y pasaban desapercibidas por Carmen. Los grandes conflictos eran abordados pero su frecuencia terminaba por producir cansancio en la maestra. En las asambleas había escucha relativa y algunos niños se movían bastante llamando la atención de Carmen. En cuatro años se mostraron más regulados. Carmen uso estrategias para favorecer que no se juntaran muchos de estos niños en los rincones y pareció funcional. En las asambleas había escucha. Sin embargo, en cinco años, sobre todo al final, empezaron a aparecer actitudes disruptivas. No es que surgieran conflictos sino que en el espacio de coches y construcciones los niños bromeaban, se empujaban...esto era

controlado en parte por Carmen pero seguía sucediendo. Esta actitud entró en ciertas ocasiones en las asambleas, teniendo que hacer Carmen uso del tiempo fuera con algunos de estos niños.

4.1.2. Cuáles han sido las estrategias. Carmen desde el principio puso mucho empeño en ayudar a este tipo de niños. Ya en la entrevista inicial nos explicaba como pensaba en ellos con frecuencia en casa, en cómo llegar a ellos:

Porque sí que veo niños que a ese nivel a mí me causan... Yo a veces me voy a mi casa diciendo, pero que puedo hacer con esta niña con Ana, pero si es que no escucha, si es que hace lo que quiere, es que... Entonces estoy constantemente dándole vueltas a por dónde puedo entrarle, cuál es el mejor camino, hablar con ella a nivel personal (Entrevista Carmen).

María por su parte también pensaba en este tipo de niños, no tanto en cómo llegarles sino en cómo hacer para que lo tuvieran fácil en otras situaciones con otros adultos. De esta manera explica como procuraba colocar algodoncitos para facilitar las interacciones de Rodrigo:

Entrevistadora: Vale, pero a lo largo del curso, niños que no te salen solos ¿tú piensas algo? Imagínate que soy una profe y me doy cuenta de que con este niño como que no. Si soy capaz de ver eso.

María: Todo lo que me podría relacionar, sí. Yo me lo curro, yo me lo curro

Entrevistadora: Y qué te dices, cómo lo haces, en qué piensas

María: Pues por ejemplo Rodrigo cuando era nuevo que no paraba ni un minuto. Que a veces no le agarrabas con el cariño que le tenías que agarrar y que a veces me miraba que luego sabes, me quedo mal.

Entrevistadora: Y qué haces.

María: Pues pensar en el niño, en por qué estará así. Me reúno con los padres que me cuenten cómo es. Que yo, que mi papel es ayudarle. Que no me puedo dejar llevar, que yo soy una profesional, que yo no puedo dejarme llevar porque tengo veinticuatro más. Porque a lo mejor si tuviera seis o siete como Rodrigo no me molestaría. Me molesta porque he conseguido que me escuchen 23 y él está: "Clon, clon clon" Sí, ahí la verdad es que cuando veo que no soy buena persona, que me salen ramalazos estos de. Luego yo me quedo tocada. Me quedo tocada no traumatizada pero me sirve para decir le pido disculpas: "Oye que ayer me puse nerviosa, yo sé que tal, que tú no sé qué" Pero tengo la necesidad como de reparar con ellos. Porque yo hay veces que noto que paso por encima de ellos. Porque yo también tengo mi idea de las cosas que quiero hacer. Y ahora está maravilloso.

Entrevistadora: Si ahora ha entrado

María: Pues eso, hablé con los padres, hablé con el orientador. El orientador habló con los padres. He hablado con la persona que está con él en las extraescolares. Como que

pones alrededor de él cuidaditos, algodoncitos, cosas para ayudarlo para que... Y el niño me quiere un montón, hay como un amorcito.

Entrevistadora: Sí, quiere siempre contarte.

María: ¡Más rico! (Devolución María 5 años).

Un elemento que parecía fundamental con estos niños era la firmeza. En este sentido María se ponía firme y a veces dura con este tipo de niños, como recojo en esta nota de campo: “Mientras estoy fuera pasando el DANVA oigo que María marca fuerte a los niños: ‘Esta es la parte de ti que menos me gusta’ (Cuaderno de campo María, 5-3-2013). Carmen aunque a veces sentía que era dura con los niños reconocía que María era más firme y que sus palabras tenían más efecto en ellos como cuenta que sucedía:

Carmen: Yo me río sola porque a veces me creo que soy muy radical y muy dura con ciertos niños: “Vale ya de hacer esto, deja de molestar al compañero” Y a veces he visto a María que en dos palabras. Luis montó rabieta porque le cambiaron de padrino llegó María: “Luis, con lo que te está queriendo Diego, tu padrino es Diego” Y se fue con el padrino y yo me quedé diciendo: (pone cara de sorpresa) “También se lo he dicho yo”

Entrevistadora: María parece todo amor.

Carmen: ¿Sabes? No habré sido suficientemente firme, ¿dura? ¡Pero delante de mí! ¡Delante de mí!

Entrevistadora: María parece todo amor pero es súper súper firme para las cosas que le interesan.

Carmen: Súper firme

Entrevistadora: Y les da una caña

Carmen: Y la he visto lo que le ha dicho a Gala cuando veníamos del albergue que Gala se ha quedado así (como una estatua) que digo ¡Carmen! Porque claro, yo me doy cuenta de los niños disruptivos que tengo: “¿Tendré que ser más firme? ¿No me sale la firmeza? No se creen...” Estoy ahí dándole vueltas a esa historia. A ver creo que hay niños que se recolocan cuando uno es firme y tajante y no deja vuelta atrás: “Te he dicho que no, se acabó, vete de aquí”.

Entrevistadora: María es súper firme, es todo amor, tú vas y cuánto nos queremos pero si te fijas en lo profundo tiene alguna intervención todos los días de “¡zas, zas y zas!” (Dando golpes en la mesa)

Carmen: Yo no sé si todos los días pero yo la he visto cuando le he llevado a Antonio empieza: “Y no sé qué no sé cuántos y tal, y tú te crees que un niño...” Y el niño se queda (hace el gesto de boquiabierto) (Devolución Carmen 5 años).

Ya en tres años, observando el aula, yo me preguntaba sobre si Carmen estaría siendo demasiado paciente, como recojo en esta nota: “Quizá algunos niños de María actúan demasiado como adultos, pero algunos aquí tienen descontrol ¿tendrá Carmen poca exigencia, mucha paciencia o algo?”(Cuaderno de campo Carmen, 13-6-2012).

Con el tiempo, ella misma me expresó que su estar paciente podía estar jugándole malas pasadas con este tipo de niños, como aparece recogido en este fragmento de entrevista:

Entrevistadora: Y tú tienes mucho trabajado de eso, porque tienes mucha paciencia, mucho autocontrol.

Carmen: Igual mi problema con los disruptores es un exceso de paciencia y de aguante.

Entrevistadora: Es un exceso de paciencia

Carmen: Porque cuando a un niño le permites, le permites, le permites, cuando le quieres cortar y le dices: “¡Ya!” Te dice “Sí, que te lo crees tú”.

Entrevistadora: Yo no creo que tú les permitas. Tú les paras pero te cargas la tensión a ti, no lo hagas pero tú te buscas la mano izquierda para no darles el grito, entonces el sobreesfuerzo va a ti. El niño no... Yo percibo que el esfuerzo de que el niño pare no está tanto en el niño en parar sino en tu conseguir que pare y paran. Los niños paran.

Carmen: Sí, eso que estás diciendo es verdad. Es más no paro hasta que doy con la estrategia que me vale y eso a mí me agota.

Entrevistadora: Te agota y en realidad algunos ya tendrían ya capacidad de parar: “Paras o paras” Yo el otro día cuando sacaste a Omar a clase de María dije: “Que descanso para todos” y para ti. Dije: “Ya está, si se sabe controlar”. Y volviste y yo dije: “Ole”. No hay una estrategia buena o mala en sí misma. Sacar un niño a otra clase es una estrategia buena o mala, no sé pero en ese momento fue ¿no? Tú te recompusiste, los demás pudieron descansar un poco y el otro volvió un poco más metido en su.

Carmen: Claro, pero cuando eso sucede un día y otro día va marcando en el grupo va marcando en el grupo, va marcando en el... (Devolución Carmen 5 años).

Otro elemento que parecía clave era la tolerancia cero a las microagresiones, una palabra dura hacia un compañero, un grito en el rincón de coches... eran estímulo suficiente como para que María pusiese en marcha todo el dispositivo de reconducción de conducta. Mediaba, advertía y si la conducta seguía, sacaba a los niños de la situación. Sin embargo, el nivel de demandas en clase de Carmen hacía que esta no pudiera llegar a atenderlas todas. Sucedió en ocasiones que pasaban cosas pequeñas, menores, que iban creando malestar, enfado en los niños y que actuaban precipitando conflictos mayores. Ya en tres años se percibía una conflictividad alta en ciertos rincones, como anoto en el cuaderno de campo: “Tanto lío en la alfombra es una dificultad, peleas... ¿Captar a chicos en otros rincones?” (Cuaderno de Carmen, 20-3-2012). Carmen en este sentido ponía el acento en llegar a la raíz de los conflictos, solucionarlos verdaderamente como comenta: “Intento buscarme estrategias, pero a lo mejor el problema sigue estando. No llego a la raíz del problema. Hay problemas de niños que me preocupan que a lo mejor tenía que haber llegado más a la raíz y lo que hecho ha sido mantener” (Devolución Carmen 5 años).

A pesar de poner muchas estrategias en marcha Carmen no se sentía plenamente satisfecha con los resultados como nos comenta:

A mí, de las cosas que me alteran mucho y hay niños que repetidamente tienen estas actitudes pues son: niños que tratan mal a los demás. Que les pegan, que les llaman cosas feas. Yo: “Venga vamos a hacernos masajes, a decir piropos, a decir cómo nos sentimos” Pues eso tengo sensación de haber dedicado más veces mucho tiempo en la sala divertida y en los resultados a veces me quedo satisfecha y a veces como que se escapan de mis posibilidades. (Devolución Carmen 5 años).

Y a pesar de sus esfuerzos percibía que necesitaba más estrategias para abordar este tipo de conductas en estos niños:

Y claro esas cosas conmigo chocan, por ejemplo las risas las bromas llega un punto que he aguantado, he aguantado... Entonces es cuando me levanto les saco del corro. Entonces si eso se sucede, se sucede, se sucede yo me empiezo a llenar de mala energía. Entonces me conozco y no es la primera vez que me pasa este año. Me ha pasado con otros grupos entonces es algo que tengo pendiente conmigo misma. Parece que es algo que yo genero. Y no es que yo lo genere sino que los niños están en la etapa que están, pero que yo tengo que tener estrategias.

Entrevistadora: Que a ti por alguna razón te choca dices. Esa etapa más de provocación de no sé qué de no sé cuántos (Devolución Carmen 5 años).

4.2. Niños introvertidos

En cuanto a los niños introvertidos eran niños que aparentemente a María le costaban más y más de una vez nos parábamos a hablar sobre ellos, como en este caso en el que estamos viendo un vídeo de Claudia:

[Vemos un vídeo de Claudia en el que ella pone un brazo entre medias en un abrazo]

María: Yo por todo lo que he aprendido del mensaje corporal, yo pienso que sí, ella se deja.

Entrevistadora: Yo creo que a ella el contacto le cuesta.

María: Por eso yo soy cuidadosa, la toco pero no la invado. Porque yo a veces también la he visto.

Entrevistadora: Yo lo que quería ver es qué lectura haces tú de su expresión corporal. Si tú la sientes bien o crees que te rechaza por algo.

María: Está todo en juego, es como ambivalente, me busca pero no puede. Me busca pero luego se encuentra con mi brazo y se queda como bloqueada (Devolución María 5 años).

Carmen por su parte parecía tener cierta facilidad para relacionarse con los introvertidos y animarles a participar y a abrirse al grupo, como comentamos:

Carmen: Era un reto (Ríe) El año pasado tenía varios retos. Uno era también el incorporar a los que no suelen hablar tanto.

Entrevistadora: Pues sabes lo que te iba a decir, que esta es una de las cosas que creo que a ti se te da bien. Hay ciertos niños que florecen a tu sombra: Celia, Ramón, Mario, Lara. Son niños que a pesar de que son muy tímidos, introvertidos. Quizá por eso se te da bien porque te preocupa.

Carmen: Sí, me preocupa.

Entrevistadora: Mi percepción desde fuera es que con estos niños tienes buen feeling con ellos. Estos niños no te ponen nerviosa.

Carmen: No, no, no. Entro fácilmente en sintonía con ellos.

Entrevistadora: Ellos crecen en tu sombra.

Carmen: Con Lara tengo mucha sintonía. Yo me siento muy cómoda y yo creo que ella está también a gusto (Devolución Carmen 4 años).

4.2.1. Cuál ha sido la evolución. En el caso de Claudia al principio de curso en tres años era una niña que apenas se dirigía a la maestra y que a lo largo del curso empezó a hablar y a expresar sus necesidades, como comenta María en la primera devolución: “María: ‘Claudia ahora me habla, era muda’ (ríen). Entrevistadora: ‘¡Ya he visto!’”. María: ‘Yo intento que no se me note que me va a dar algo’ “(Devolución María 3 años).

En cuatro años la evolución fue a relacionarse algo más con los compañeros y empezar a permitirse disfrutar más abiertamente, como explica María en la segunda devolución a los cuatro años:

María: Yo tengo momentos de estos de subidón, cuando veo que me dice: “Me ha dado la mano Elia” Y me lo cuenta como: ¡Toma lo que me acaba de pasar!” Que ella ya disfrute y que sepa que eso me lo tiene que contar porque yo estoy esperando que ella disfrute son las señales que digo: “¡bien!” Este es el camino. A ver ella me está diciendo, yo sé que tengo que tener una amiga que me de la mano, pero te lo está diciendo con verdadera felicidad. A veces viene: “No tengo mano” y yo no le voy a buscar la mano, le digo: “Bueno, ¿por qué no la pides? ¡Pídela!” Hay veces que cuando veo que va a estar complicado entonces digo: “Menganita...” ¿Sabes? Pero cuando que veo que es ella la que está intentando negociar y consigue que uno le de la mano. Y ves la felicidad que le entra. Yo percibo un poco el facilitarle que las conquistas las haga ella (Devolución María 4 años).

Y a final de cinco años, Claudia pareció despegar, empezó a expresarse e integrarse siempre desde su forma de ser prudente, como dice cuenta con alegría María:

Entrevistadora: De niños que llamen la atención por más disruptivos, más introvertidos o por el contrario más extrovertidos. Cuál dirías tu qué ha sido la evolución. Cómo han ido esos niños. ¿Te acuerdas que lo hablamos en la otra entrevista?

María: Yo es que ya sé que no soy objetiva. Es que sé que hablo, que hay una parte profesional que sí, pero está la parte afectiva emocional por encima. Que ya me cuesta verles. No sé, estoy muy pegada a ellos. Veo a Claudia ¡jo! Claudia cómo está Claudia. Está fantástica está contenta, está alegre sonrío. Ha contado el cuento de Caperucita, lee, escribe, tiene amigas. Yo que sé (Devolución María 5 años) .

Sin embargo hubo otros niños que no hicieron tanta evolución, como por ejemplo Lidia.

En la clase de Carmen en general los niños introvertidos fueron niños que se abrieron mucho a lo largo de los tres cursos. Hubo algunos que pasaron a ser incluso bastante expresivos como comenta Carmen: “También me sorprende Celia [de su clase], Elvira [de clase de María], muy parecido carácter en tres años [introvertido]. [Ahora en cinco]Celia (hace gesto de fiesta) y Elvira yo veo que no hay niña” (Devolución Carmen 5 años). Lara sin embargo, a pesar de que se abrió a expresar y participar a los cuatro años continuó estando muy pendiente del adulto en cinco años.

4.2.2. Cuáles han sido las estrategias. Con estos niños las maestras tenían un trato pausado, respetuoso, permanecían atentas pero sin invadirles. Les ofrecían propuestas y les animaban sin obligarles. Eran niños que en ocasiones se quedaban cerca de las maestras y que las maestras intentaban animar a que fueran a jugar con otros. Esta estrategia con Claudia no salió bien como cuenta María:

Entrevistadora: Desde mi punto de vista te cuesta. Porque hay niños que ves más veces. Que a mí me resulta más fácil verte viéndolos que otros. Entonces, por otro lado yo pienso, a lo mejor es una estrategia.

María: Sí, yo al principio fue una estrategia pero es que me salió fatal la estrategia. Cuando vi que ella me quería acaparar, que venía y estaba todo el rato pegada a las faldas y yo la separaba en el patio. Yo consideré que estaba adaptada, y yo le decía si me necesitas vienes o yo voy y tal, pero no puedes estar todo el rato aquí. Hubo una época que le daba la mano a Carmen, luego iba a buscar la mano de cualquiera para no tener que estar con los demás niños y toda mi esta era empujarla. Y no me funcionó. Se ha pasado todo el curso pasado como se lo pasó, todo lo que lleva de este año (Devolución María 4 años).

Otra estrategia era dedicarles tiempos y espacios especiales más a ellos que al resto del grupo. En cierta manera lo que pareció funcionar en Claudia fue el transmitirle que era especial y muy querida y desde ahí darle seguridad como cuenta María:

Entonces yo creo que ha sido un recolocarme. Un me voy a acercar más a ella. Un “cuanto te quiero, me acerco más a ti, una piedrita solo para ti” Ella ha necesitado esto de alguna forma más que los demás.

Entrevistadora: Por lo que sea, es una niña que tiene una historia y hay que verla desde ese punto, es difícil ayudarla, pero está claro que tiene una dificultad porque yo no creo que ella no quiera estar con los demás.

María: ¡Claro!

Entrevistadora: Quiere y no puede (Devolución María 4 años).

Además, en momentos puntuales, se les facilitaba el tener un lugar en el grupo dejándoles elegir primero como nos explicaba Carmen que ella solía hacer o facilitando que estuvieran en los grupos con mayor prestigio como explica María que hizo en la salida a la granja: “Me dice que Claudia feliz. Que la colocó en la habitación de las guays y que sus padres le han mandado una carta de agradecimiento” (Cuaderno de campo María, 28-4-2014).

5. Cuidado del profesor

Hacerse cargo de la red de relaciones y de la dimensión emocional del aula era una exigencia grande para las maestras. Poder cuidar a otros suponía empezar por cuidarse a sí mismas. Sin embargo contaban con pocos recursos para ello. No había espacios, ni tiempos, ni personal para apoyarlas en estos aspectos. Las maestras debían encontrar sus propias limitaciones asumiendo que no podían hacerse cargo de absolutamente todo lo que traían los niños y en ocasiones debían derivar. Debían protegerse estableciendo límites en las relaciones. Y llegado el caso podían llegar a necesitar buscar apoyo personal fuera del colegio.

5.1. No se cuida estructuralmente

En el centro escolar no había una estructura que soportara las emociones de las maestras y les ayudara en su gestión. Las maestras se apoyaban unas a otras pero ni el equipo de orientación ni el equipo directivo ofrecían apoyo en este sentido. Apenas

había espacios para las cosas personales, no había un lugar de descanso o soledad y tampoco estaban especialmente cuidados los momentos de necesidades básicas como el aseo o la comida, y el nivel de trabajo era muy alto como comento con Carmen:

Carmen: Sí, y llevo muchos años trabajando en este cole con mucha exigencia.

Entrevistadora: Yo no entiendo tanto sin vivir, yo no entiendo de dónde viene esa presión. Se acepta que es una paliza. Es algo que está sobre la mesa y nadie dice que escándalo. Es como el ideario del cole: ‘Los profes trabajamos a reventar’. Que no es de mi tema, pero sí que cuando una profesora tiene mucho estrés está peor y que si la profesora tiene mucho que hacer cuando un niño la lía no es: “¡Hay que alegría!”

Carmen: Colma la gota el vaso.

Entrevistadora: Exacto que no es: “Qué alegría un conflicto podemos aprender a mediar” es un: “Estoy intentando terminar esto, ahora no” [...] El verano está al caer, no queda nada.

Carmen: Ya estoy deseando irme a comer a mi casa.

Entrevistadora: La jornada se hace más cortita.

Carmen: Además se ha quemado la mesa caliente que ponían en la sala de profesores. Hay que comer en el comedor de los niños que es un ruidazo, yo me voy con las profes de prácticas a la sala de profesores y es como todo muy desangelado, cada uno está por un lado.[...]

Entrevistadora: Hace un tiempo leí una escala, que no suelo porque me distorsionan. Pero vi una cosa que no se me había ocurrido, y había una cosa del profesor: “Que tenga espacio para sus cosas, para trabajar, para relajarse”

Carmen: Dónde está eso. (Risas)

Entrevistadora: ¿Un espacio para el descanso?

Carmen: Yo un año con una profesora me decía: “¿Puedes irte a un sitio del cole donde puedas estar sola, que nadie te moleste cinco minutos al día?” Y digo, espérate que piense que me tengo que ir al aula PT y cerrar la puerta o al baño pero ni siquiera: “¡Está ocupado!” Pensar en un sitio donde nadie te moleste y puedas decir: ‘¡Paz!’

Entrevistadora: Esto os lo tenéis que hacer mirar, el tema del cuidado de la persona. Pues eso, que si encima os tenéis que recomponer. De tener tú espacio, tu sitio cómodo, tu sitio para comer agradable. Todo eso que se lucha por los niños pues se empieza por uno. Que el niño tenga el sitio blandito, los materiales ordenados, el sitio para guardar sus cosas. ¿Y vosotras qué? La percha...[solo tienen una percha en el baño]

Carmen: Pero que para mí esas situaciones, es que hacia lo mío y lo de la clase de al lado, entonces he currado muchísimo, he trabajado muchísimo y no me ha importado pero yo creo que... (Devolución Carmen 5 años)

5.2. Hay que poner límites en las relaciones

En ocasiones el esfuerzo por atender y sostener las relaciones con todos resultaba inasumible. Especialmente con las familias que con el tiempo tendían a

apoyarse mucho en las profesoras siendo para ellas una sobreexigencia, como me comenta María explicándome como un día Carmen no comió por atender a una familia:

María: Yo por ejemplo el otro día la regañaba. Porque no comió. No comió porque les había dado hora a los padres de Julia. Y le digo, pero vamos a ver Carmen, cómo das hora a las dos menos cuarto [Es su hora de comer]. Ya es que por la mañana estaban tan angustiados. Bueno pues les das a las doce y media. Me dice: “No es que la madre no puede” y le digo: “¿Y tú sí?” Me dice: “Claro es que pensé que se iban a separar o que se había muerto alguien”. Claro, unos papás con un nivel de angustia que te mueres del que tú te haces cargo. Para nada porque no ha resuelto nada. Y se lo dije, la culpa es tuya Carmen, aprende a decir que no. Tienes que aprender a decir que no.

Entrevistadora: Y es una mujer con una energía.

María: Pero está agotada, tú la ves la cara que tiene. (Devolución María 5 años)

Este esfuerzo enorme que hacían las maestras además no siempre se veía recompensado con la confianza de los padres, con los acuerdos con las compañeras o el avance de los niños. Es decir, en ocasiones, a pesar de hacer un esfuerzo meritorio, las profesoras no llegaban a satisfacer a todos. Carmen nos expresa cómo se siente dolida por haber tenido un conflicto con una familia y preocupada por ver que no llega a poder ayudar a algunos niños:

Entrevistadora: Y así en general frecuencia con la que te sientes bien y mal en el aula.

Carmen: Ahora mismo es difícil. Estoy en mala etapa. Porque a mí el llevarme bien con los padres es vital, lo cuido muchísimo [...]. Es algo que siempre me ha gustado y me siento muy dolida y eso me hace estar un poco manteniendo las distancias. ¿Cómo me siento de feliz en el aula con mis niños? Pues no sé qué decirte. Un ochenta bien y un veinte que me reconcome. Sobre todo los niños disruptivos. El solucionar esos problemillas, pero por lo demás satisfecha, han avanzado mucho, hemos compartido tres años que yo vivo el cole como mi segunda casa. (Devolución Carmen 5 años).

Era necesario por tanto establecer límites a las relaciones y conocer hasta dónde podían llegar como maestras. Hacerse cargo de todo lo que ocurría en el aula resultaba imposible y generaba culpabilidad y malestar en las maestras. María nos explica como hay que huir de la omnipotencia y no dejarse invadir:

[Estamos hablando del esfuerzo que supone mantenerse bien]

María: A lo mejor uno mismo no es consciente. También es lo que te digo. Que para poder ver todo esto te lo tienes que permitir. Sí, tengo emociones negativas, si me cuestan los padres de mis alumnos. Hay que permitirse eso, tenemos una tendencia a la omnipotencia que no puede ser. Tenemos que poder decir a los padres de mengaño: “Sé que algo le pasa pero no sé qué es” Sé que mi papel es decirles: “Me está pidiendo

socorro” porque está mal y hasta ahí hemos llegado, la parte de diagnóstico les corresponde a otros. Tendemos a decir por mi culpa culpita...

Entrevistadora: Es lo que yo le digo todo el rato a Luis [Un chico que hace el practicum conmigo], tu date cuenta del nivel de capacidad que hay que desplegar para estar haciendo esto. La cantidad de capacidades que uno tiene que tener y que hay que estar poniendo en marcha para que esto funcione. La capacidad de no dejarte llevar...

María: De no dejarte invadir. Es difícil que no te invada la angustia de unos padres y por ejemplo Gala a veces me invade y esto que ella percibe es mi forma también de preservarme. Que no me altere, que no les altere a los demás (Devolución María 5 años).

5.3. No todo lo puede el profe

La amplia experiencia y formación de estas maestras hacía que pudieran abordar situaciones verdaderamente complejas e intensas. No obstante su capacidad de acción debía tener límites como comento con Carmen:

Entrevistadora: Sí, pero no solo es el tiempo que dedicas sino que el nivel de exigencia te hace estar de una manera. No solo es el tiempo, porque vosotras si queréis sacáis tiempo, sino que quererte dedicar a lo emocional, lo cognitivo es un nivel de exigencia personal que es como la maestra omnipotente. El otro día en clase de María le decía a Luis, atento, ya has visto que la gestión de grupo se le da bien, ha llegado la parte de terapia con Gala, le digo: “Acércate para oír”. Y es que claro, si para ser profe hay que saber hacerle terapia a una niña que tiene un ataque de ansiedad... María porque es así, ha hecho sus terapias y tal, pero otra profesora está con un grado de angustia con esta niña. Mi conclusión es que bastante hacemos y esto cómo se gestiona a nivel de sistema educativo, que vale que la profe es importante. Las profes son lo que son y hacen lo que pueden.

Carmen: Ese mensaje estaría bien en la reunión [se refiere a la reunión de padres que tenemos próximamente]

Entrevistadora: Yo lo he dicho a veces cuando dicen [los padres]: “¿Nos vais a decir cómo?” Yo les he dicho que lo que miramos es cómo lo hacen las profes desde donde pueden o desde donde saben. Para hacerse cargo de todo esto, de todas las historias familiares, del reto que supone acompañar tres años a los niños. De enfrentarse, porque cuando estás en relación con alguien te estás enfrentando todo el rato (Devolución Carmen 5 años).

Las maestras estaban convencidas que la atención emocional y el desarrollo de competencias emocionales debía lograrse con todos y cada uno de los niños. Sin embargo, cuando las maestras ya habían hecho todo lo posible por conseguirlo, su papel en esos casos era derivar, como explica Carmen:

Carmen: Habría que recogerlo más, muchísimo más, muchísimo más. Lo malo es que no todos los maestros damos importancia a las mismas cosas a la hora de educar, entonces lo que a ti en tu grupo te parece que es fundamental: pues que cuando estén sentados se escuchen todos, que estén tranquilos, pues a lo mejor pasas a otra clase: “Pero estos niños, pero qué pasa aquí” Es difícil, es difícil, es difícil

Entrevistadora: Hum y aunque tú ves que cada uno prioriza unas cosas frente a otras ¿no? pero así, en tu opinión, ¿Tú crees que eso es cosa de la escuela o que es cosa de la familia? O sea ¿Esto hay que conseguirlo? O esto queda fuera de la escuela y si lo consiguen las familias.

Carmen: No, no, no. Hay que conseguirlo, además es que sin eso lo demás no puede funcionar. Si un niño no está a gusto, tranquilo, contento es que no puede aprender, es que no puede aprender, es que no se puede centrar en nada.

Entrevistadora: Sí que queda dentro de las responsabilidades del docente.

Carmen: Sí, y sí el docente ve que si algún niño pese a todos los esfuerzos aquí en el aula para que el niño se encuentre bien no está bien, es que necesita ayuda [se refiere a ayuda externa] y a lo mejor necesita ayuda la familia también (Entrevista inicial Carmen).

5.4. Apoyo

Las maestras al ponerse en relación con tantas personas y tener que atender tantas exigencias emocionales estaban en cierta manera expuestas, pudiendo necesitar apoyo en ocasiones. Ocuparse de la dimensión emocional del aula era una exigencia profesional que ponía en juego cuestiones personales que no eran tan fáciles de manejar como explica Carmen:

Entrevistadora: Porque los niños te devuelven lo bueno y lo malo de ti. En eso una profe está sola, si el ciclo tiene tiempo, si encuentras una compañera lo comentas y sobrevives. Pero si de verdad dijéramos hay que ocuparse de estas cosas, estas cosas son importantes habría que plantearse no una exigencia más a las profesoras sino un apoyo. Cómo vas a hacer para que estas profes puedan tener tiempo puedan tener la energía positiva.

Carmen: Es lo más difícil, para mi tener que preparar algo en casa no es trabajo, el trabajo es afrontar las cosas que ocurren. Es difícil porque choca contigo como persona. Porque te hace ver que no tienes la barita mágica para tocar las cosas que te suceden. (Devolución Carmen 5 años).

En este sentido, un cierto apoyo externo podía ayudar a las maestras a manejar mejor estas exigencias y a mantener el bienestar en las diversas situaciones. Carmen cuenta como pedir ayuda a una terapeuta le había ayudado:

Entrevistadora: Y la terapeuta esta tú crees que te ha ayudado

Carmen: Mucho, mucho, el pedir ayuda.

Entrevistadora: O sea que en alguna situación tú crees que puede ser necesario.

Carmen: Totalmente, es que vamos yo lo recomiendo, a mí me ha servido mucho.

Entrevistadora: Se dice que los docentes, que como que a veces tenemos mucha carga de muchas cosas.

Carmen: Claro, claro.

Entrevistadora: Que bueno, como tratas con personas, que te lo llevas.

Carmen: Sí y yo en el cole es que me he volcado, vamos que me vuelco en el cole. (Devolución Carmen 5 años).

6. Aprendizaje

Sin duda el primer elemento que debe estar presente para que las maestras puedan hacerse cargo de la emocionalidad del aula y del desarrollo social y emocional de sus alumnos es el ser conscientes de la importancia que estos procesos tienen en el aula y su papel en ellos. El papel de las maestras como promotoras del clima emocional del aula y gestoras de relaciones, está presente con independencia de si las maestras son conscientes o no de ello. Sin embargo, la toma de conciencia permite orientar estos procesos en determinada dirección, de manera que se fomente una determinada forma de relacionarse y se potencie el desarrollo de competencias emocionales en los niños. La toma de conciencia sobre la importancia de lo emocional en los procesos educativos era habitual como pudimos recoger en el estudio de entrevistas, sin embargo no estaba tan claro cómo se podían aprender estas cuestiones.

6.1. La toma de conciencia sirve pero no es automático.

La oportunidad de hablar con dos maestras con un discurso muy elaborado y potente sobre cómo abordar la gestión de emociones y relaciones en el aula, invitaba a intentar entender cómo habían llegado a construir ese discurso. Tener además la oportunidad de verlas trabajando en el aula durante tres cursos, me permitió hacerme cargo de la complejidad de la tarea y las dificultades para realizar cambios profundos al tener mucho que ver con su forma particular de ser y estar. En este sentido Carmen fue un ejemplo fantástico de toma de conciencia, de reflexión en la acción, y de reflexión sobre la acción. La introducción de cambios por ciclos que hizo dentro de cada año, dentro de estos tres años y como ella misma expresaba, que había hecho a lo largo de los muchos años que llevaba como maestra fue esperanzador

La toma de conciencia estaba, la reflexión estaba, pero los cambios no eran sencillos ni automáticos. Había cuestiones estructurales de la forma de ser de la maestra que aunque en ciertas ocasiones se podían manejar para estar de una manera en el aula en otras se colaban por las rendijas dificultando la estabilidad del cambio. Sin embargo, aunque no de manera sencilla el aprendizaje se podía hacer.

6.2. Son transferibles las estrategias

Durante mi recogida de datos pude observar como algunas estrategias propias de una maestra empezaban a contagiarse y ser usadas por otra. Por ejemplo, en el curso de cuatro años, Carmen empezó a usar con mayor frecuencia una estrategia de reconocimiento basada en verbalizar la sorpresa que venía siendo habitual en María, como comento en esta entrevista:

María: Es que te miras y hay como una mirada cómplice con los niños, con las familias [...]

Entrevistadora: Te derrites.

María: Yo me derrito muchas veces.

Entrevistadora: Lo decías en la entrevista y es constante. Ya te dije que algún día he visto a Carmen pues eso empezar a derretirse, le voy a preguntar el jueves.

María: Uhum (Devolución María 4 años).

Carmen usaba discursos parecidos a los de María para expresar su sorpresa ante lo bien que hacían los niños las cosas, como sucede en este caso:

[Durante el juego libre] Ayer hubo huelga de padres y estuvieron ordenando la clase. Carmen parece relajada. Dice a los niños “¡Estoy sorprendida!” “¡Me desmayo de como escribe David!” Cada vez usa más estas expresiones que son muy propias de María. (Cuaderno de campo Carmen, 10-10-12).

Otro discurso prestado fue el de reconocer las acciones de los niños antes de que las hicieran. Esta era una estrategia muy propia de Carmen que en algunas ocasiones decía: “Veo quién recoge” para animar a los niños a recoger o “Veo niños sentados” para indicar a los niños que esperaba de ellos que se sentaran. En cinco años Carmen tuvo una profesora en prácticas, Alejandra, que se apropió de esta estrategia y la usaba de la misma manera como anoto en mi cuaderno de campo: “[Carmen se ausenta y la

profesora de prácticas se pone al frente de la asamblea] Alejandra interviene copiando la estrategia de felicitaciones ‘Veo niños sentados’ ¡Cómo se aprende!’ (Cuaderno de campo Carmen, 12-3-2014). Otra estrategia que usaba Carmen regularmente en las asambleas era cerrar los ojos para que al abrirlos los niños le dieran una sorpresa con lo bien colocados que estaban. Un día que Carmen le ofreció a Alejandra hacer ella la asamblea usó esta misma estrategia de la manera que solía ver que Carmen lo hacía, como describo en esta nota: “La asamblea la hace Alejandra. Aprendizaje de estrategias: ‘Voy a cerrar los ojos a ver quién está sentado’ dice antes de comenzar como suele hacer Carmen (Cuaderno de campo Carmen, 26-3-2014).

Las maestras expresaban que sentían que tenían pocas oportunidades para ver y escuchar a otras maestras en sus aulas y así poder aprender de ellas. Es decir, ellas mismas reconocían que podían aprender de otros compartiendo la práctica como me comenta Carmen:

Carmen: Pero yo tengo pocas oportunidades de ver a otras maestras lo que hacen en el aula.

Entrevistadora: Lo que yo no sé es si tú podrías lo que hace María o María lo que haces tú.

Carmen: No, claro, somos muy diferentes.

Entrevistadora: A discursos parecidos y estrategias muy parecidas hay algo que tiene que ver con vosotras que es diferente.

Carmen: Va en la manera de ser

Entrevistadora: Exacto, yo me siento a hablar contigo, me siento a hablar con María y veo que hay cosas muy parecidas, voy y digo “Si la estrategia es prácticamente la misma”. A mí me ha costado mucho decir. No es tanto el voy a aprender qué hace el otro

Carmen: No, pero a mí sí que... veo que sí que aprendería o me serviría para darme cuenta de cómo sobrellevar algunas situaciones que a mí me superan. Porque niños movidos o niños disruptores los hay en todas las clases, claro, depende de cómo lo lleve el adulto (Devolución Carmen 5 años).

Sin embargo, yo percibía que estas estrategias importadas no tenían exactamente el mismo efecto usadas por una o por otra maestra, al menos en sus primeras utilizaciones. La maestra tenía que hacer propia la estrategia para que funcionara verdaderamente. Por ejemplo decir “¡Cómo me quedo!” servía de reconocimiento para los niños, pero tenía aún más poder si venía acompañado de una actitud verdadera de sorpresa en la maestra.

6.3. Cómo aprender

Además de aprender de los compañeros, las maestras remarcaron la importancia de formarse sobre estas cuestiones, como explica María:

Entrevistador: Y eso ¿Lo tienes? ¿Lo has elaborado?... Crees que te ha venido de la formación, le pondrías nombre y apellidos a esa parte... quién te serviría para articular eso o es algo que sale de tu experiencia porque es tu carácter, es tu personalidad y eres una chica entregada.

María: No, no, yo creo que no, la formación es muy importante, claro que sí. O sea, hay algo en uno ¿no? Y los años de experiencia. Pero por supuesto la formación Emmy Pickler, todos los movimientos de la gente esta del León dormido ehh a ver... Jo es una pena lo del alzhéimer [...] Bueno, es decir, que por supuesto la lectura, la formación, el compartir, pues es algo que... bueno seguimos en un seminario con Alicia por ejemplo, de Psicomotricidad, que no es tanto por la práctica con Alicia como por el entorno. Estar con Valeria, estar con gente eso que está desde la orientación, desde la formación, compartiendo pues un discurso contigo. El viajar a Finlandia, a Reggio... A veces es constatar cosas que intuitivamente tu tenías ¿no? Y por otra parte también pues gente que te cuestiona cosas, pues a mí Emmy Pickler me cuestionó muchas cosas, todo el tema del respeto al niño, el profundísimo respeto al niño por ejemplo yo .lo he aprendido de ella, ¿no? Reflexiones pues que igual pues son muy simples como el bajarte a la altura del niño y pedirle, el solicitarle permiso, bueno, pues son cosas que yo traslado a los niños y que veo que funcionan que efectivamente funciona el ser considerado como una persona
(Entrevista inicial María).

Carmen, cuando describía como había aprendido, afirmaba que gracias a la experiencia se había dado cuenta de que esto era lo importante y que esto no era algo a lo que es sencillo llegar y que a partir de ahí te podías formar leyendo, yendo a cursos, viendo a compañeros, pero teniendo en cuenta que estos aprendizajes al tener que ver con uno mismo eran lentos, como explica:

Carmen: Sí. El Piso de debajo de la escuela.

Entrevistadora: Que de ahí pues quizá habías aprendido cosas.

Carmen: Hum, sí.

Entrevistadora: En esto de las relaciones, ¿dónde más? O sea, ¿tú crees que esto se puede aprender? ¿Tú dónde lo has podido aprender? ¿Cómo tú has aprendido o cómo puede aprender la gente?

Carmen: ¿Cómo aprender? Mmm

Entrevistadora: ¿O no se aprende y se es? ¿Tú que piensas de esto?

Carmen: A ver, yo creo que se es, que cada uno es como es y está receptivo a lo que le pillan en el momento de su vida. Yo veo que la experiencia te hace abrir los ojos a cosas a las que antes no prestabas atención y eso lo tengo clarísimo y ahora veo compañeras jóvenes que tienen la energía y dan abasto a hacer ochocientas cosas como yo a su edad,

pero ahora estoy en otro momento y veo las cosas de otra manera, y veo que es también un poco un aprendizaje, pero también porque yo me quiero fijar en determinados aspectos que para mí son importantes. Porque tengo otras compañeras que trabajan, otras amigas en otros coles, y no entran en este tipo de reflexiones ni mucho menos.

Entrevistadora: Uhum

Carmen: Entonces, para mí, yo cada vez estoy más convencida de que la persona es lo primero y vamos que hay que estar formado en este aspecto. Yo he ido a cursos de emociones solo he ido a los de Begoña Ibarrola en el CAP, tenemos aquí sus libros y bueno, tiene mucha información. Pero sí que es cierto que es algo que uno lleva dentro y que tiene que ir descubriendo. Que no puede decir yo he aprendido a escuchar porque siempre escucho. Sino que te tienes que concienciar y ver cómo lo vas a hacer, o sea que, de alguna manera, parte puedes aprender leyendo, yendo a cursos, pero yo creo que lo esencial está en uno.

Entrevistadora: Si, que hay un proceso con uno mismo.

Carmen: Con uno mismo, con uno mismo.

Entrevistadora: Que no es algo que se aprenda como “Mira las regletas se hace así”

Carmen: No, no

Entrevistadora: Sino que... (Entrevista inicial Carmen).

María también afirmaba que la formación debía partir de la necesidad propia de cambio. De esta manera cada maestro llegaba a la escuela con su propia historia vital, escolar y la formación era una forma de trabajar estas cosas que las maestras podían traer al aula y que ellas mismas percibían que les creaban dificultad, en sus palabras:

María: Fíjate es que es imprescindible que tu estés por ello. Yo no creo que eso efectivamente solo la experiencia, la formación produzca un cambio, tienes que querer que se produzca el cambio. La formación solo no. Tienes que querer, tienes que sentir que te da algo.

Entrevistador: Pero estas partes que estabas hablando no tienen más que ver con el carácter de cada uno, que cada uno es de su padre y de su madre.

María: Hombre, a ver como el Mal de escuela de este del Penac ¿No lo habéis leído?

Entrevistador: Mal de escuela, sí, sí me suena.

María: Por ejemplo, yo me lo leí y mucha gente que lo ha leído dice que el mejor maestro es el zoquete, aquel que fue el zoquete en la escuela. Yo era la zoquete, era una niña zurda, con muchísimas dificultades con mi zurdera... entonces ella dice que la gente que hemos tenido esa experiencia en la escuela somos los que estamos más preparados para mirar al zoquete, para querer al zoquete, para... Pero yo creo que primero, tu vivencia como escolar determina muchas cosas, tu vivencia como ser humano, tu vivencia con los padres... Es decir, eres todo eso, con todo eso luego en la escuela como tú eso no te lo curres sale fuera, lo proyectas ¿no? Entonces yo creo que sí, que la formación viene a que tú te puedas plantear y puedas trabajar todas esas cosas, pero tienes que tener esa inquietud por querer cambiarlo, porque si no lo que haces es repetir, te repites, es que si no... yo no creo que haya otra (Entrevista inicial María).

Además describían que la forma de aprender era más intensa si era desde la vivencia, si implicaba las emociones, como explica María que sucedió con una maestra que visitó su clase y se conmovió por su forma de hacer:

Entrevistador: Pero ¿eso tiene que ver con estas características? Con lo más emocional, o más con esa parte tecnológica de saber hacer?

María: Yo creo que tiene que ver con lo emocional, yo creo que lo que a la gente le conmueve es lo emocional [...] Lo que realmente te remueve, lo que a mí me devuelve la gente de lo que realmente le ha conmovido, que le ha hecho plantearse otras cosas, el email que me manda esta maestra que te digo que los sordos... Me decía,: “Voy a hacer la acogida como la haces tú” [Era una maestra que había recibido formación pero que hasta que no lo vio y se conmovió no pudo entender] (Entrevista inicial María)

6.4. No todo vale

Además de la posibilidad de aprender, María nos planteaba desde el principio en la entrevista inicial que ella consideraba que había unos mínimos de estabilidad que los profesores debían tener. Nos explicaba que debía haber un perfil profesional que recogiera ciertos requisitos imprescindibles para ser maestro si la escuela se debía hacer cargo de todo esto, en sus palabras:

María: Que yo grito y cuando yo grito los niños tienen que entender... ¡pues no! Que yo soy un desastre: “No es que yo soy muy desordenada” y entonces que ¿los niños viven en un caos absoluto de cosas amontonadas porque yo soy desordenada? Ostras pues no.

Entrevistador: O sea que podría haber un perfil o algunas...

María: Sí, yo creo que tiene que haber un perfil. Y hay quién los hace este, por ejemplo, el Porlan hace un perfil del docente, o el Juljo Torres hace un perfil del docente que me parece que es muy adecuado.

Entrevistador: Y qué pone en ese perfil.

María: Pues yo creo que la primera característica sería eso, sería un adulto equilibrado, un adulto estable, entre comillas pues tiene que estar sano y tal, pero eso es muy amplio. Pero sí, una persona con un cierto equilibrio emocional, que no está al vaivén de estoy mal en casa luego aquí me como a los niños a besos hoy: “muamuamua” Es que yo también lo veo ¡ehh! Los cojos en brazos, los achucho porque es mi osito.

Entrevistador: De quién es la necesidad ¿no?

María: Claro, ¿de quién es la necesidad? Tuya. El niño ahora es abrazado, como mañana es vapuleado y gritado porque yo soy así. Eso a los niños los enloquece, no es legítimo. Yo creo que un mínimo de equilibrio emocional, de tranquilidad es imprescindible [llaman por teléfono] Eso y lo de saber que tienes que formarte, que tienes que consensuar con las familias, que las familias son una parte, que no tiene que colaborar, que tiene que participar. Que es tu competencia el hacer que eso funcione.

Entrevistador: Funcione.

María: El no tener una mirada de juicio, yo creo que eso es un punto sin el cual, (no se entiende bien) Maestras que desde el segundo día ya están juzgando a las familias, es que de verdad que me pongo mal.

Entrevistador: Te remueve y todo.

María: Muchísimo, es que parece que... “Es que los padres que se han creído” Pues se han creído que son los padres de sus hijos y que además te están facilitando una información de los niños ¿no? Escúchalos (Entrevista Inicial María).

Llevar hasta el final esta idea del perfil profesional me pareció complejo. Sin embargo, la idea de usar la terapia como medio facilitador del autoconocimiento y la transformación personal en los casos en los que fuera necesario me pareció más asequible. María expresa como el trabajo de la maestra es un trabajo de riesgo que requiere un cierto estar y que la terapia puede ser un camino para facilitarlo.

Entrevistador: Y dónde se aprende eso.

María: Pues mira, nosotros a veces de broma en el cole, cuando pasan determinadas cosas, hombre es una postura un poco chulita ¿no? Pero dices, esa persona tendría que hacer una terapia, o sea, es que no hay otra, es que hay veces que no te queda otra, porque está tan claro cuando ves a alguien que está proyectando todo el rato, cuando está dando las respuestas desde su emoción, su víscera ¿no? Adultos de cuarenta tantos años, es que no pasa por que tú le digas, porque venga la orientadora o que tú le digas.

Entrevistador: O sea que no es un problema de orientación

María: Yo creo que es un problema que tiene que resolver determinadas cosas en la vida para poderlas abordar, sino, pues estás todo el rato juzgando [...] Entonces yo creo que es duro decir esto, pero yo creo que nuestra tarea es un trabajo un poco de riesgo en ese sentido. Es decir, que mucha gente está mal porque también es cierto que hay mucha carga emocional. Yo hoy estoy de vacaciones, pero ayer estaba extenuada, hay una parte de agotamiento físico, pero una parte muy importante de agotamiento emocional. O sea que tú también ye haces cargo de muchas cosas ¿no? O sea que tienes que asumir muchas responsabilidades cuando hablas con una familia y a ver de qué manera ¿no? Amorosa, cercana, pero también competente y profesional, tienes que hacerles ver ciertas cosas, que igual tienes que plantearte desde donde, para no arriesgar tu relación. Son muchas cosas, los niños con discapacidad que bueno, pues que no tienen a lo mejor todo el apoyo que necesitan por parte de la escuela, por parte de la familia, que tienen una situación terrible... Que con todo eso también tú te acuestas todas las noches ¿no? Si a eso le unes una compañera no sé cómo, un momento del grupo de no sé qué manera, si tú no estás en tu sitio, pues puedes acabar como mucha gente está en el cole. Pues con dolores de estómago, con mal humor... Y claro yo como personalmente si he hecho una terapia y pienso que me ha servido de muchísimo pues claro yo se lo recomendaría a todo el mundo. Vamos lo haría obligatorio (Entrevista Inicial María).

7. Conclusiones

En este capítulo he intentado hacer una síntesis de cuál ha sido la evolución de las maestras a lo largo de estos tres cursos. He descrito los cambios que introducen las profesoras en la estructura del aula para adaptarla a las necesidades de los niños en cada edad. He abordado su propia evolución en cuanto a la apropiación de los discursos, la satisfacción con su trabajo, su estar y sus preocupaciones. Además he incluido la evolución de su particular forma de interactuar con los niños disruptivos e introvertidos.

Para adaptarse a las capacidades y necesidades cambiantes de los grupos las maestras ajustan la organización del aula. En general los espacios se mantienen aunque aparecen nuevos rincones, las normas se amplían y concretan pero son similares y las actividades siguen en la misma línea adaptadas a nuevas capacidades e intereses. Los cambios se producen fundamentalmente en la estructura temporal y la discursiva. En cuanto a la estructura temporal vemos como en la evolución de los tres cursos las acogidas se reducen y las asambleas aumentan. El aumento de autonomía en la recogida, el aseo y la salida al patio permite también aprovechar más los tiempos de juego por rincones y de comer la fruta. En cuanto a los discursos el principal cambio es que progresivamente la maestra necesita prestar menos discurso en los rituales, ya que son en muchas ocasiones los niños los que empiezan a asumir ese protagonismo.

En relación a la evolución de las maestras he intentado mostrar como Carmen y María son personas muy distintas en su forma de ser y estar unidas por sus discursos. Dentro de estos discursos hay una parte claramente común y compartida que tiene que ver con la influencia de la forma de estar de la maestra, la necesidad de relacionarse con los niños de una manera especial, la importancia de la relación con las familias y las fórmulas que permiten organizar todo esto a través de la estructura. Por otro lado aparece un discurso menos elaborado y compartido, que utiliza más María y que tiene que ver con el uso de rituales, hitos temporales, y la importancia de los discursos que se usan con los niños. Creo que este discurso es clave para plantearse cómo sistematizar este abordaje de la emocionalidad del aula sin perder la contextualización, en ese sentido ha sido un privilegio para mí contar con la capacidad y claridad de María. Las prácticas de estas maestras son coherentes con sus discursos apareciendo incoherencias de manera puntual en situaciones críticas. En estos tres años es Carmen la que mayor esfuerzo consciente hace por lograr alinear su práctica con su discurso, resultándole a

María más natural o sencillo conseguir esto. Resulta también muy interesante cómo la propia Carmen a lo largo del tiempo parece apropiarse cada vez más de sus discursos, y cómo la maestra de prácticas se apropia de las estrategias de Carmen. Esto implicaría la necesidad de introducir a las maestras noveles en contextos cuya cultura en torno a las emociones fomente atender las emociones en el aula y asegurar que tienen unas prácticas en las que una maestra más experimentada comparte abundante discurso con ellas.

En cuanto a la valoración de su propio trabajo, en general ambas profesoras sienten que sus grupos avanzan y recogen los frutos del esfuerzo realizado. Esta satisfacción es plena en el caso de María, pero en el caso de Carmen aparece a final del último curso empañada por mucho cansancio y la sensación de que algunos niños no han avanzado todo lo que desearía. Este cansancio en Carmen tiene que ver con el desgaste del que hablan algunos autores (Chang y Davis, 2009; Day y Quig, 2009; Oplatka, 2009). Carmen en estos años hace mucho esfuerzo por sostener la dimensión emocional del aula ya que atender la emocionalidad en el día a día requiere de ella reflexión, contención, estrategias nuevas y propuestas de cambio de actitud... En este sentido, quiero remarcar que estas maestras por su gran habilidad y su amplia dedicación son capaces de hacerse cargo de la dimensión emocional del aula a la vez que se manejan con la presión curricular logrando que sus niños tengan buenos resultados. Sin embargo, esta carga resulta excesiva, creo que convendría reducir la presión académica para aumentar disponibilidad emocional en estos años en los que se están construyendo las bases del edificio humano, la capacidad de relacionarse y de gestionarse a uno mismo.

Dentro de la evolución de las profesoras he querido destacar su relación con cierto tipo de niños por resultarme especialmente relevante. Estos niños más disruptivos o introvertidos por su especial vulnerabilidad han servido de termómetro y me han dado pistas sobre cómo son las relaciones en el aula. Parece haber alguna interacción entre la forma de ser del niño y la profesora. De esta manera en este tiempo María parece tener facilidad con los disruptivos y hace más esfuerzo consciente con los introvertidos, mientras que Carmen facilita mucho la apertura de los introvertidos pero tiene dificultades con algunos niños que presentan conductas disruptivas.

En estos tres años, ambas se muestran preocupadas por la adaptación de sus grupos a otros adultos, especialmente en el paso a primaria. Creo que esta dificultad que

ellas me hacen llegar tiene que ver con el cambio de cultura que probablemente hay entre infantil y primaria en ese colegio. Las experiencias afectivas pueden tener diferente significado según la cultura (Aultman, Schutz y Williams-Johnson, 2009; Batja y Dustin, 2007) y esto explicaría como niños que se desenvuelven perfectamente en las aulas de infantil haciendo uso de sus competencias emocionales llegan a primaria y encuentran problemas. Otra preocupación que deja entrever Carmen desde el principio y que hace explícita más adelante es el prever, en base a experiencias previas, que iba a tener dificultad con la disrupción. En este sentido creo que debe haber en los centros formas de apoyar a las maestras en estas cuestiones. En este caso describo dos maestras cuyas prácticas pueden considerarse buenas prácticas, maestras experimentadas, con un nivel alto de toma de conciencia y reflexión y aun así no resulta fácil, imaginemos el caso de un profesor novel o con menos bagaje en estos aspectos.

Esta dificultad con algunos niños disruptivos ha resultado para mi trabajo enormemente interesante. He podido observar en Carmen la evolución de su reflexión, la puesta en marcha de numerosas estrategias, la evolución de estos niños ante ellas. Y en este sentido creo que su aportación ha sido muy enriquecedora. Carmen es el ejemplo de todo lo que se puede hacer desde la estructura para ayudar a estos niños a estar mejor, e incluso ella misma se propone cambios a nivel de su estar. En su experiencia se puede observar como la toma de conciencia es el principio del proceso pero no produce cambios de manera automática, los cambios profundos necesitan tiempo.

CAPÍTULO DIEZ. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

“Para poder incidir en la educación emocional de otro primero hemos de conocer y empezar a gestionar con conciencia nuestro propio ámbito emocional”

“La educación emocional es un aprendizaje para construir desde la vivencia personal”

*Boix
Educar para ser feliz.*

1. Introducción

En este último capítulo abordo las conclusiones de este largo trabajo de investigación con el que me he querido acercar a la dimensión emocional de las aulas de infantil desde una perspectiva émica y sociocultural. En el estudio uno, me propuse conocer los discursos de las profesoras en torno a sus vivencias y reflexiones sobre los aspectos emocionales del aula para lo cual hice diecisiete entrevistas en profundidad en tres centros. Yendo un paso más allá de los discursos, en el estudio dos, me propuse describir e intentar comprender en qué consiste la dimensión emocional de las aulas, el papel que juegan en ellas sus maestras y el progreso de desarrollo socio-afectivo de los niños para lo cual me embarqué en un largo viaje de casi tres años con dos maestras de infantil y sus grupos de niños. En estas últimas páginas recojo de manera ordenada las principales aportaciones fruto de estos años investigación, lo que llevo a comprender después de haber observado, preguntado, vivido, discutido y leído, las implicaciones y las preguntas relevantes a las que creo que habría que dar respuesta desde la investigación. En primer lugar, comienzo remarcando las ventajas que ha supuesto el enfoque sociocultural que adopté en esta aproximación holística al entorno educativo. En segundo lugar, planteo los principales resultados de la investigación y la relación entre ellos proponiendo una especie de modelo emergente que creo que sirve para dar cuenta de cómo abordan estas maestras la dimensión emocional de sus aulas. En tercer lugar, describo cómo se produce el aprendizaje y el desarrollo de competencias emocionales en los niños y el papel que los propios niños, las maestras y los iguales tienen en ello. En cuarto lugar, reflexiono sobre cómo puede asumir el profesorado este reto de atender las emociones en el aula en el día a día. En quinto lugar, hago una síntesis de lo que considero que son las principales aportaciones de este trabajo. Y, por último lugar, señalo las limitaciones de este proyecto y propongo futuras líneas de investigación.

Actualmente el interés por las emociones está en auge (Bisquerra, 2014; Bisquerra et al., 2015; Vadeboncoeur, 2017), así lo muestran el creciente número de investigaciones en esta línea (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003; Fernández-Berrocal et al., 2017), así se refleja en los retos que se plantean los sistemas educativos (Agulló et al., 2010; Vivas de Chacón, 2004), y de la misma manera lo encontramos en

las preocupaciones de las maestras (de la Cueva y Montero, 2014a) y de la gente de a pie. La escuela es un agente socializador de primer orden (Vadeboncoeur, 2017). Desde hace ya tiempo se está intentando dar respuesta a cómo enseñar las emociones en el aula (Bisquerra, 2012; Bisquerra et al., 2015; Mestre y Guil, 2003). Son muchas las propuestas y programas derivadas fundamentalmente el enfoque de la IE que han intentado promover el cambio y la mejora del desempeño emocional de los niños en los ambientes educativos (Fernández-Berrocal et al., 2017; Roberts et al., 2008). Sin embargo, la forma poco contextualizada y natural en la que toman forma estas propuestas me han llevado a plantearme si esta es la mejor opción para abordar estos procesos en el aula. En la valoración de cuál es la mejor forma de lograr el aprendizaje y el desarrollo en la dimensión emocional entra como primer elemento de debate la naturaleza de las emociones y cómo es su desarrollo (Fernández, 2013). Las propuestas de intervención no serán iguales si entendemos que las emociones son una inteligencia que se tiene y que hay que entrenar que si se piensa que son algo esencialmente humano, inseparable de la estructura psicológica humana, conectada al pensamiento que se desarrolla en un proceso de socialización con otros. Según la naturaleza que le confirmamos a las emociones así podremos considerar el ajuste de nuestras intervenciones. De esta manera las intervenciones que se hacen desde el enfoque de la IE son adecuadas en tanto que logran mejorar las habilidades sociales y emocionales de los niños que participan en los programas. Sin embargo, yo confiero a las emociones otra naturaleza, más central, más holística y creo que estas características deben ser las que guíen su trabajo en el aula.

En este sentido considero que Vygotski al usar el término *perezhivanie* da en el clavo al plantear las emociones como elemento inseparable de la estructura psicológica humana. Con este término Vygotski plantea un sistema unificado que incluye emociones y pensamiento (Clará, 2016; Vadeboncoeur, 2017). Entender las emociones como la experiencia vivida supone que la parte emocional de la experiencia es inseparable de esta y por tanto no se puede entender ni abordar separadamente y por tanto aprender. *Perezhivanie* es un término que enlaza emoción y pensamiento como un todo y nos obliga a este abordaje holístico en la escuela. Condiciona un modo de abordar la socialización de emociones en el aula y también en la formación del profesorado. Esto supone tener que hacerse cargo de los procesos emocionales en el aula y en la escuela. Las emociones forman parte de la experiencia de vida de los niños

en las aulas. Podemos no ocuparnos de ellas y será más difícil su desarrollo. O podemos tomar conciencia, hacernos cargo y favorecer este desarrollo. Esta aproximación holística, esta centralidad y el papel fundamental e inseparable que se da a las emociones en los procesos psicológicos desde el enfoque sociocultural (Vygotski, 1933/2004) es la primera razón por la que considero que este enfoque resulta explicativo y eminentemente práctico para el abordaje de la enseñanza de las emociones.

La segunda razón por la que creo que desde este enfoque se puede aportar mucho al entendimiento de cómo son estos procesos emocionales, es la forma desde la que se aborda el estudio de los procesos psicológicos superiores en este enfoque: en su génesis, teniendo en cuenta su origen histórico-social y su naturaleza mediada (Werstsch, 1991). Esta aproximación me ha servido para entender en mi investigación estos procesos, he encontrado que sirven para explicar y que encajan con la realidad. Si atendemos al principio ontogenético y nos fijamos cómo se combina la línea de desarrollo natural con la cultural se aprecia un cambio en el desarrollo cuando el niño gracias al aprendizaje con los otros al final es capaz de gestionarse autónomamente. Esto supone un cambio en toda la estructura y da acceso a una forma diferente de estar en el mundo social. Este punto en el desarrollo se da en diferente momento en cada niño (Vadeboncoeur, 2017) y he visto cómo las maestras lo persiguen con constancia. El desarrollo emocional no es un desarrollo puramente natural, sino que requiere una socialización, un cruce con lo cultural, prueba de ello es que las personas no aprenden automáticamente sobre sus emociones cuando se hacen mayores (Ersay, 2007). En cuanto al origen histórico-social, entender el desarrollo emocional como un proceso que surge primero con otros da un papel esencial a las relaciones con maestros y compañeros, que es congruente con la importancia de la vida relacional de estas aulas. Para llegar a esta gestión superior de las emociones a través de estos procesos intrapersonales que luego se interiorizan, las maestras promueven una relación de soporte con cada uno de los niños. En esta relación las maestras traen sus competencias, traen la cultura de las emociones para ponerla al servicio de lo interpersonal, del aprendizaje del niño. El aprendizaje de los niños en la relación con las maestras dirige el desarrollo, tira de él para lograr formas cada vez más competentes de actuar dentro de la ZDP de cada niño. La intervención consciente de las maestras en este sentido puede ser un elemento potenciador del desarrollo de competencias emocionales en el niño. En relación a la naturaleza mediada de los procesos psicológicos superiores, la expresión

puede mediar en los primeros años y explicar como de la emoción deviene el sentimiento cómo intenta explicar la teoría de la internalización de las emociones de Holodynski (2013). Pero en estas edades con las que he trabajado, de los tres a los seis años, para esta gestión superior de las emociones, el mediador por excelencia es el lenguaje. Aunque las expresiones emocionales permitan configurar el sentimiento, expresarlo y en cierta medida regularlo, el lenguaje nos va a permitir usar nuevas formas de regulación más avanzadas, pensar las causas y las consecuencias de los actos, plantear cómo se sentirá el otro o cómo nos sentiríamos, ser más empáticos, y en última instancia transformar pasito a pasito la herencia cultural que tenemos como legado.

Otra idea de la teoría de Vygotski, que constituye la tercera razón que encuentro para preferir este enfoque frente a otros, es que entre sus unidades propuso una unidad de teoría y práctica que creo muy relevante en mi aproximación (Vygotski, 1927/1991). No empezamos de cero a estudiar los procesos emocionales en el aula, la emoción lleva desde siempre en la escuela y allí las maestras llevan tiempo intentando abordarla. Con la unidad de teoría y práctica Vygotski propone una relación dialéctica entre teoría y práctica. Llevar las implicaciones teóricas a la práctica para volver luego a la teoría y permitir que el conocimiento creado en la práctica influya en la teoría, buscando explicitar la práctica como sujetos de reflexión y acción. El principio dialéctico que rige esta unidad está en el objetivo de fondo de esta tesis. La emocionalidad del aula es una cuestión suficientemente compleja como para contar con todas las perspectivas. Por ello he intentado recoger los discursos y el conocimiento en la práctica dándole todo el valor que tiene y empoderando a las maestras. He intentado hacer un esfuerzo por conectar el discurso de la escuela con el de la academia. Además, esta tesis pretende servir también para acercar las ideas de Vygotski en torno al desarrollo emocional a las maestras. El trabajo de Vygotski ha tenido éxito en general entre los educadores ya que su obra hace un planteamiento holístico que da cuenta de la realidad educativa y permite explicarla e intervenir. Algunas ideas de Vygotski han llegado al profesorado, pero sobre todo la parte cognitiva olvidando el papel central que da este autor a las emociones en el desarrollo mental y la dinámica vital (DiPardo y Potter, 2003; Vadeboncoeur, 2017·)

En este intento de acercar los discursos y la práctica de las maestras a la universidad necesitaba una metodología que me permitiera recogerla desde dentro y describirla con toda su complejidad y en sus propios términos. La investigación cualitativa me ha permitido exactamente eso entender y describir la emocionalidad de

estas aulas desde el interior (Flick, 2004). De esta manera he podido ver la complejidad del proceso en desarrollo, el papel de los agentes de socialización y sus relaciones (Stake, 2010) y todo ello contextualizado en una cultura escolar determinada, en una cultura general determinada y en un contexto histórico-social concreto logrando así una comprensión de gran riqueza (Flick, 2004). Además, desde dentro de esta tradición los investigadores mismos son parte importante del proceso de investigación a través de su presencia en el campo y su reflexión (Kvale, 2011). En este sentido el diseño de la investigación me daba la oportunidad de aprovechar mi bagaje y mi formación para entender de manera “bilingüe” y acercar dos mundos a los que pertenezco.

Por todo esto, creo que el enfoque sociocultural es el que mejor da respuesta al asunto de enseñar las emociones en la escuela (Vandeboncoeur y Collie, 2013). Da cuenta de la naturaleza del desarrollo emocional y el papel esencial que tienen los otros (padres, cuidadores, profesores, iguales) en dicho proceso. Le otorga a la escuela un papel importante en la socialización de los niños y tiene en cuenta el contexto socio-histórico en el que las cuestiones emocionales están en auge. Vygotski no tuvo tiempo de profundizar en los aspectos emocionales de la enseñanza y aprendizaje, pero su reflexión arranca por su interés inicial por la emoción estética (Vygotski, 1925/2006). En este sentido, creo que debemos contribuir a su legado ya que puede resultar tremendamente explicativo y eminentemente práctico para el abordaje de las cuestiones emocionales en el aula (Callejas, 2014; de la Cueva, 2013; Fernández, 2013).

Este es el enfoque desde el que he presentado este trabajo de investigación y con el que he intentado hacer mi pequeña aportación al entendimiento de los procesos emocionales en el ámbito educativo. En la fundamentación recogí un conjunto de investigaciones que analizan los procesos emocionales en las aulas y que están viniendo a concluir lo mismo: son procesos importantes tanto para niños (Buyse et al., 2008; Chang y Davis, 2009; Day y Quig, 2009; Ersay, 2007) como para maestros (Gómez-Ortiz et al., 2017; Marchesi, 2007), para el bienestar, para el aprendizaje y para el éxito en general de la institución escolar como agente socializador (Casassus, 2008; Day y Quig, 2009; Rimm-Kaufmana et al., 2002). Desde la investigación se está clamando por un cambio educativo. Este cambio educativo pasa, a mi juicio, por entender verdaderamente estos procesos, describirlos con profundidad en las aulas, conocer y tener en cuenta la cultura escolar y recoger como es esta experiencia para los profesores. Esto es lo que he intentado hacer en mi trabajo de campo y a continuación hago una

síntesis de los resultados de mi investigación proponiendo una organización o modelo que recoge la forma holística, natural y real con la que estas maestras reflexivas y experimentadas abordan la emocionalidad de las aulas.

2. Modelo que emerge del trabajo empírico

A través de los dos estudios presentados he recogido con una perspectiva émica los aspectos que resultan relevantes para entender la dinámica emocional del aula. A través de las entrevistas en profundidad en el primer estudio pude tener una perspectiva amplia de vivencias de diferentes profesoras en torno a la emocionalidad del aula que compartían tres elementos principalmente: un reconocimiento unánime de la importancia de las emociones en los procesos educativos, una centralidad del peso del profesor en ellos y gran carga emocional y relacional dentro de la tarea docente. Buscando una comprensión más profunda me propuse contrastar los discursos con las prácticas y a través de una investigación etnográfica larga y paciente, pude comprender, de la mano de dos profesoras muy competentes, ciertos elementos que aparecían como claves en las aulas para entender su dimensión emocional. En este apartado mostraré estos elementos y las relaciones que establezco entre ellos. He organizado este conjunto de temas emergentes como una panorámica o modelo que sirve para ilustrar que hacen estas dos maestras para abordar la dimensión emocional de sus aulas.

En este modelo (Figura 14) aparecen como elemento central las maestras con sus particulares formas de estar en el aula, sus formas distintas de percibir y valorar lo que ocurre, un estado emocional habitual determinado, diferente necesidad de control y con formas distintas de actuar en situaciones críticas. Para poder estar de una determinada manera las maestras diseñan una estructura en la que, por un lado, están ellas mismas como adultos que dan afecto y ponen límites y en la que organizan unos espacios, tiempos, normas y discursos favoreciendo las relaciones (de la Cueva y Montero, 2014a). Sostenidas por la estructura las maestras actúan desde ahí dando soporte emocional a los niños, ofreciendo relaciones cálidas, respeto, aceptación, sensibilidad, sintonía emocional, y confianza (de la Cueva y Montero, 2014b). Además, necesitan mantener relaciones con el resto de docentes y las familias apareciendo una compleja red de relaciones que deben sostener (de la Cueva y Montero, 2014a). A través de todas estas relaciones, las maestras usan y modelan el uso de una serie de estrategias que

sirven para, desde su propia competencia, socializar las competencias emocionales en el aula. Estos elementos constituyen aspectos que considero claves para entender el funcionamiento emocional del aula y que paso a describir a grandes rasgos.

2.1. Estar

El estar de la maestra en el aula ha resultado ser en mis análisis un elemento clave para la comprensión de la esfera emocional del aula. Considero que esta reflexión en torno a cómo están las maestras en el aula es una de las aportaciones fundamentales de mi tesis. Creo que este concepto resulta decisivo tanto por la influencia del estar sobre los otros elementos que componen la emocionalidad del aula, como por su complejidad al aparecer influido por cuestiones personales pero que es posible cambiar y elegir en cierta medida a través de la toma de conciencia y el trabajo con uno mismo.

Estos resultados conectan y vienen a concretar y ampliar las aportaciones de otros autores. A través de este estar queda patente como la maestra como persona resulta de vital importancia ya que sirve de modelo y tiene a través de sus respuestas un impacto amplio en los niños (Gómez-Ortiz et al., 2017; Hyson, 2004; McLaughlin, 2008). La forma en la que planteo el estar como un estado emocional habitual resulta alentadora ya que supone admitir que se puede estar de diferentes formas en el aula a pesar de la forma de ser de cada uno. Sin embargo, este estar está atravesado por el ser y aparecen, por tanto, tendencias a estar de determinada manera. Hace falta un trabajo profundo con uno mismo que implica manejar los estilos con los que se valoran las situaciones, las expectativas y la necesidad de control pudiendo haber otros elementos relevantes. Este concepto de estar que planteo puede tener relación con los estados de ánimo o las tendencias afectivas. Los estados de ánimo se caracterizan por ser sentimientos positivos o negativos de carácter genérico, que inundan parte de la existencia. Un buen estado de ánimo implica no solo un estar positivo, sino que influye en el contenido y la forma en que las personas perciben, piensan y actúan (Páez y Adrián, 1993). Las tendencias afectivas serían las predisposiciones estables a sentir de determinada manera (Zembylas, 2007). En este sentido algunos autores defienden que existe una tendencia afectiva en las personas que podría marcar el modelo de profesor. Esta tendencia afectiva puede ser influida por la experiencia personal de cada uno (la infancia, familia...), el temperamento (diferencia individual en la forma en la que las

emociones son expresadas y experimentadas) y el sistema de activación (de afrontamiento) o de inhibición (evitación) (Aultman, Schutz y Williams-Johnson, 2009). Estas tendencias afectivas con raíces en el ser, podrían ser el elemento que dificulta el cambio en el estar o en el estado de ánimo de las profesoras a pesar de la toma de conciencia. Este estado finalmente es el que luego termina afectando a su percepción, pensamiento y acción de manera recursiva.

Las maestras con su estar son modelos de expresión y regulación emocional (Gómez-Ortiz et al., 2017; Hyson, 2004; Thompson, 2014). A través de sus relaciones con los niños, consigo mismas y con los demás miembros de la comunidad educativa actúan como modelos a través de los cuales los niños aprenden qué, cuándo y cómo expresar emociones y las formas de regulación adecuadas (Extremera y Fernández Berrocal, 2004). Esto nos puede llevar a pensar qué sería ser un buen modelo. La idea del buen modelo de profesor dependerá de la cultura y de las expectativas que se tenga sobre la profesión. Desde mi punto de vista, ser buen modelo no significa no enfadarse, no mostrar en ocasiones malestar o estrés, sino que cuando estas emociones estén presentes se expresen y se regulen de manera adecuada para que los niños puedan aprender de ello. Además, cierto enfado y diferentes modelos de expresión y regulación resultan enriquecedores para los niños. Las maestras pueden tener estilos expresivos emocionales diferentes dentro de un margen (evitando agresividad, depresión, enfado...). Un malestar estable o excesivo bloquea al maestro, la relación con los niños y le devuelve una imagen al niño que no le ayuda a crecer. Los niños pueden beneficiarse de variados modelos de expresión emocional. Sin embargo, no parece legítimo como nos indican las maestras, el asumir que los niños deben adaptarse a la forma de ser del maestro, sino que los maestros deben ser capaces de tomar conciencia y decidir qué modelos ofrecer a los niños. En este sentido no se puede dejar todo el peso del modelado al azar (Hyson, 2004). Se debe decidir el modelo que se quiere ofrecer y buscar oportunidades para mostrarlo en el día a día.

Este estar de las maestras aparece en mis análisis relacionado con la disponibilidad emocional. Es decir, el estar además de servir de modelo y de contagiarse a los niños implica una cierta disponibilidad para atender las cuestiones emocionales. Creo que la disponibilidad es un elemento clave para llevar a buen puerto la tarea de atender en el día a día la dimensión emocional del aula. Hace falta por un lado estar bien, esto tiene que ver con la forma de ser de uno y que se puede trabajar para poder

acoger lo que le pasa al otro y, por otro lado, hay que tener tiempo. Me parece esencial que las maestras tengan claro que esta disponibilidad es esencial de manera que prioricen esto frente a otras tareas y organicen la estructura de manera que puedan estar realmente disponibles para escuchar a los niños. Esta prioridad es clara en los discursos de las maestras, pero en el día a día en ocasiones he encontrado que la presión académica y las expectativas de padres y compañeros actúan como una barrera.

Otro elemento que tiene que ver con el estar y que a su vez está relacionado con la disponibilidad, es la forma en la que se viven las situaciones críticas. Las situaciones críticas en esta forma de atender el desarrollo emocional de manera integrada y holística son fuente de aprendizaje. Estas situaciones son la forma previsiblemente imprevisible de usar ciertas estrategias con los niños. Con esto quiero decir que las maestras no sabían cuando iba a suceder, ni de qué forma, sin embargo, sí sabían que de alguna manera ocurriría y que ese era el momento de socializar las emociones. Estas situaciones no se pueden desaprovechar. En estas pequeñas crisis, conflictos o problemas, es cuando la emoción está en marcha, cuando todo tiene mayor potencia. Por ello la disponibilidad era fundamental, ya que si la maestra estaba disponible habitualmente estas situaciones eran vividas como una oportunidad y se aprovechaban. Mientras que cuando la maestra estaba poco disponible, suponían una sobrecarga y se abordaban intentando no indagar en las emociones y estableciendo el adulto soluciones rápidas.

De esta manera la disponibilidad de las maestras acaba reflejándose en el clima. Ersay (2007) afirma que cuando los profesores se implican los niños tienen más emociones positivas, hay menos conflictos y los niños con dificultad evolucionan. Un elemento que he intentado ilustrar de esta disponibilidad es el efecto cascada que tiene la forma en la que las maestras enfrentan los conflictos o problemas de los niños. Ante un problema o conflicto, que como hemos dicho son situaciones que es previsible que se produzcan, las maestras logran resultados diferentes dependiendo de su disponibilidad. Es decir, la misma profesora con las mismas habilidades, dependiendo de su disponibilidad emocional, aborda el conflicto de una manera u otra, teniendo esto consecuencias sobre el clima del aula. Las maestras estando disponibles, a través del lenguaje, median, ponen palabras, y acompañan a los niños hasta asegurarse de que alcanzan de nuevo un cierto nivel de bienestar y de esta manera la clase continua con cierta normalidad. Sin embargo, cuando las maestras se muestran menos disponibles, no

se profundiza en la parte emocional del conflicto, y aunque este se resuelve, los niños no alcanzan el bienestar. Estando mal, los niños transmiten este malestar a sus compañeros y es frecuente que vuelvan a tener conflictos. Esto es especialmente relevante cuando aparecen problemas de disrupción.

En definitiva, esta forma de estar de la maestra influye en el clima del aula de manera directa al ser la maestra cocreadora del clima emocional (Boix, 2007) y de manera indirecta a través del contagio de sus emociones a los niños, a través de la forma en que los niños al cabo del tiempo usan su modelo de expresión y regulación, a través de las relaciones con los niños en la medida que estas producen bienestar o malestar en ellos y a través de la resolución parcial o total de los conflictos en los niños. Este peso de la maestra sobre el clima es mayor cuando su modo de estar se hace habitual. En este sentido, aunque puedo aceptar que los climas emocionales son la suma de individualidades emocionales y somos cocreadores de climas emocionales (Boix, 2007), creo que el docente es clave y lidera la creación del clima emocional del aula. Los niños son sensibles a cambios fisiológicos, tono de voz y a las expresiones faciales del estado emocional del profesor (Sutton. y Weathley, 2003) y se contagian en muchas ocasiones de su emoción (Ahn y Stifter; 2006). Por otro lado, el docente es al único al que podemos manejar profesionalmente, al único al que le podemos pedir y al único al que podemos formar para manejar el clima del aula. Sugiero, por tanto, estudiar en profundidad su papel. Creo que los docentes pueden ser capaces de crear cambios en su entorno emocional y en su propia emocionalidad y en ese sentido deben recibir el apoyo necesario. Este apoyo es urgente ya que el estar docente es vital para la convivencia y el aprendizaje que son dos cosas que nos vienen preocupando ampliamente.

La toma de conciencia es un elemento que retroalimenta el proceso (Casassus, 2008; Ribes et al, 2005). Sirve para valorar la propia ejecución y tener así mayor o menor sensación de éxito y activar en consecuencia la búsqueda de cambios y soluciones. En este caso las maestras hacen el ejercicio de tomar conciencia habitualmente. En este sentido, hay autores que relacionan la capacidad de los padres de estar atentos a sus propias emociones con la capacidad que tienen de hacer esto mismo con los niños. Thompson (2014) distingue entre padres *emotional coaching*, que serían aquellos que están atentos a sus propias emociones, a las de los niños y consideran que las emociones no se deben cortar, y los padres *emotional dismissing* que ignoran o quitan importancia a sus emociones y tampoco atienden las emociones de sus hijos

constructivamente, considerando las emociones como peligrosas. Esto que ocurre en la familia, podría estar pasando en algunas aulas con los maestros y se hace necesario estudiarlo.

En síntesis, el primer elemento clave de la dimensión emocional del aula es el estar del maestro. Relacionado con este concepto aparecen como muy relevantes su disponibilidad emocional y su capacidad para aprovechar situaciones críticas. Los maestros no han sido formados para estar en contacto emocional con ellos mismos, pero necesitan saber que les está ocurriendo a nivel emocional y contar con recursos para construir su bienestar. Los maestros deben pasar a sentirse constructores del clima emocional del aula. Atender el estar de los maestros implica formación en lo intrapersonal. Sin embargo, las competencias relacionadas con las capacidades intrapersonales son casi inexistentes en los planes formativos de maestros (López-Goñi y Goñi, 2012). Es necesario introducirlas para atender la dimensión emocional del aula y lograr con ello mejoras en el aprendizaje, el bienestar y la convivencia de los niños por un lado y asegurar un desarrollo profesional sano y duradero de los docentes por otro.

2.2. Estructura que permite

Para poder estar juntos de una determinada manera las maestras diseñan una estructura para sus aulas. Esta estructura está enmarcada en las posibilidades que la legislación y el contexto ofrecen: un tipo de edificio, un aula de unas dimensiones determinadas, materiales de dotación, unos horarios impuestos, una ratio establecida... Además, aparece influida por la cultura escolar, es más, yo diría que es una de las formas a través de las cuales las maestras hacen llegar la cultura a los niños, incluida la emocional. La forma en la que la maestra estructura el aula habla al niño de lo que se espera de él en ese contexto, permite una serie cosas y contiene otras. Dentro de estos márgenes, la maestra con el fin último de lograr un ambiente tranquilo, de respeto y positivo, se plantea su papel como adulto que da afecto a los niños y pone límites y organiza tiempos, espacios, normas, discursos y actividades de manera más o menos consciente.

En la estructura que he planteado creo que es especialmente relevante el haber incluido explícitamente al adulto como elemento sobre el que las maestras pueden

pensar y decidir. En cuanto al espacio, la forma en la que estas maestras de organizan el espacio por rincones fomenta las relaciones, la autonomía y posibilita diferentes propuestas de actividad simultáneamente. La zona de la acogida y la zona de la asamblea aparecen como espacios donde suceden cosas claves en el aula y por tanto deben ser pensados en el diseño. Los tiempos en estas aulas se organizan en una secuencia de momentos del día que permite al niño prever y regularse. Dentro de estos tiempos considero esencial el que en el día a día haya un momento a acoger a los niños individualmente y un momento de juntar al grupo y compartir cosas. En estas aulas hay tiempo para cada cosa, se dedica tiempo específicamente a recoger, al aseo, a ponerse el abrigo y estos tiempos están llenos de aprendizajes emocionales. Las transiciones dentro de esta secuencia son progresivas evitando esperas y aglomeraciones lo que facilita las interacciones positivas y ofrece un contexto ajustado a las ZDP de los niños para regularse. Además, este diseño de tiempos es flexible y se ajusta a las necesidades permitiendo aprovechar las situaciones críticas. Las normas del aula son una forma de hacer llegar la cultura a los niños y considero que forman parte de la estructura ya que organizan la convivencia y regulan. Una norma clave que refleja la cultura de estas aulas es la de permitir la expresión emocional, es esta norma la que abre la posibilidad al trabajo diario sobre las emociones de los alumnos de esta manera holística. Gracias a que en estas aulas las emociones, incluidas las negativas, están permitidas las maestras pueden asistir con mayor facilidad a la socialización de emociones al poner sobre la mesa una gran cantidad de material diario sobre el que trabajar. No hace falta un programa que traiga historias y dinámicas sobre sentimientos al aula, sino que basta con escuchar la emoción vivida de cada niño. En este sentido, Ahn (2005b) encontraba que en ocasiones los maestros mostraban preferencia por las emociones positivas a través del refuerzo verbal. Creo que este esfuerzo que hacen las maestras de dar cabida a las emociones menos deseables socialmente permite mucho aprendizaje y a su vez es la vía a través de la cual se puede promover desde la cultura escolar de la escuela un cambio en la cultura de las emociones compartida en este momento histórico social. Otro elemento que emergió y que introduzco en la estructura son los discursos. Los discursos representan la cultura del aula en palabras, constituyen un andamiaje verbal que regula a los niños de manera diferida en el espacio y el tiempo ya que son aprendidos y utilizados por los niños. En cuanto a las actividades, de la misma manera que plantea Hyson (2004) en el currículum centrado en las emociones que propone, todas las

propuestas aparecen en estas aulas atravesadas por las emociones tanto explícita como implícitamente.

En definitiva, a la hora de diseñar esta estructura tres elementos son claves es esta forma holística de abordar la enseñanza de emociones en el aula: debe fomentar las relaciones, debe permitir la expresión emocional y debe posibilitar aprovechar las situaciones críticas. Estos tres elementos abren la posibilidad de trabajar las emociones de manera integrada en el aula. Esta estructura que presento se establece progresivamente hasta conformarse como un elemento que permite y da soporte a las relaciones y las emociones en el aula (Day y Quig, 2009) favoreciendo de esta manera el desarrollo emocional de los niños.

2.3. Soporte emocional a cada niño

La estructura del aula fomenta las relaciones y permite en la maestra cierta disponibilidad y cierto estar para entrar en relación con cada niño. En este sentido estoy de acuerdo con Casassus (2008) en que la enseñanza no es una técnica sino una relación. Vygotski presta atención al importante papel del ambiente social en la escolarización. Destacando la importancia de las relaciones sociales íntimas y amigables (Vandeboncoeur y Collie, 2013) El aprendizaje ocurre en una relación. Tappan (1998) concluye que la psicología sociocultural de Vygotski representa una forma de pedagogía del cuidado. Esta idea del papel del maestro en el cuidado que está presente en algunos autores (Mahn y John-Steiner, 2002; Oplatka, 2009) está claramente reflejada en la estructura discursiva del aula y en los discursos de las profesoras. Las maestras para lograr sus objetivos necesitan entenderse emocionalmente con los alumnos para lo que hace falta una profunda relación (Meyer, 2009; Paniagua y Palacios, 2008). En sus relaciones con los niños las maestras actúan dando soporte emocional (Chang y Davis, 2009; Meyer, 2009; Paniagua y Palacios, 2008). Casassus, (2008) llama a esa relación vínculo, entendido como una relación recurrente con cierto nivel de profundidad y conexión que requiere competencia por parte del docente y que aporta seguridad y confianza al niño. Este mismo término es el que usan las maestras para describir su relación con cada niño. Este vínculo entre las maestras y los niños se caracteriza fundamentalmente por ser una relación cálida en la que el adulto acoge al niño, se acerca a él con respeto, le proporciona seguridad y se mantiene en sintonía con él. Esta

descripción del cómo es el vínculo en las aulas de estas maestras coincide en parte con la descripción que hacen otros autores en sus estudios en los que hablan de una relación que implica buscar el diálogo, ser sensible, ofrecer un espacio de seguridad, expresar amor hacia los alumnos y hacer que se sientan felices y cuidados (Hyson, 2004; Oplatka, 2009).

En el desarrollo de los resultados he abordado un por uno los componentes de esta relación de soporte emocional para reflejar así su complejidad y en respuesta a su importancia. El primero de estos elementos, es la actitud acogedora del adulto hacia el niño. Dentro de este elemento aparecen dos ideas importantes la escucha y el interés. Las maestras dedican tiempo y se agachan para escuchar al niño a su nivel. En esta escucha se comparten emociones aumentando con ello la intimidad y la cohesión (Boix, 2007). Además, muestran interés verdadero por lo que el niño le cuenta sorprendiéndose, conmoviéndose, alegrándose y preocupándose, esto se refleja en la sinceridad de su expresión, en la proximidad desde la que hablan y en cómo ahondan en las ideas a través de las palabras (Hyson, 2004). El segundo elemento esencial de esta relación es la seguridad, esta se construye a través del cuidado y la confianza. Las maestras son las que cuidan a los niños mientras están en las aulas ayudándoles en su autocuidado mientras van ganando autonomía. En cuanto a la confianza las maestras procuran aceptar, no juzgar y ser pacientes con cada niño. Aceptan al niño por entero e intentan que se sientan aceptados como son (Hyson, 2004). Un tercer elemento definitorio es que son relaciones en las que prima el respeto. Esta actitud respetuosa tiene que ver con la mirada de competencia al niño con la que las maestras les devuelven que son personas capaces, que la forma en la que hacen las cosas es válida, que confían en sus capacidades, que deben creer en sí mismos (Boix, 2007). Por otro lado, implica tener en cuenta sus necesidades y su privacidad. No se trata de arrollar a los niños con amor inapropiado fruto de la necesidad del adulto, sino que hay que partir de las necesidades del niño (Boix, 2007) buscando un equilibrio entre autonomía y soporte (Hyson, 2004). Un cuarto elemento a tener en cuenta, es que través de estas relaciones la maestra permanece conectada con el niño, dando muestras de sensibilidad y estando en sintonía con él. Las maestras muestran esta conexión siendo responsivas (Hyson, 2004) y contagiándose y reconociendo las emociones de cada niño para reflejárselas, amplificárselas y poner palabras. El quinto y último elemento, resultado de los anteriores, es que a través del vínculo las maestras consiguen mantener una relación

cálida con los niños en las que aparece el contacto físico a través de besos, abrazos y caricias y en las que las maestras se muestran a gusto compartiendo su afecto con los niños mostrándolo en su sonrisa y en sus expresiones.

Este último elemento, es fruto del entendimiento emocional entre niño y maestra y no la puerta. La maestra debe ofrecer el contacto, pero es el niño el que regula cuanto contacto desea. Es necesario respetar los deseos del niño y conocer su cultura. Hyson (2004) propone que hay diferencias en la intensidad de este contacto, de esta manera los más pequeños pueden buscar el contacto a través del abrazo o los besos, pero para los niños más mayores será suficiente un contacto ligero. En este sentido Hargreaves (2000) considera que existen unos patrones espaciales y experienciales de cercanía o distancia en las interacciones humanas. Estas *Emotional geographies* son patrones de cercanía y distancia que dan forma a las emociones que sentimos en nuestras relaciones con nosotros mismos, los otros y el mundo (Hargreaves, 2001). De esta manera por ejemplo en Educación Primaria las geografías emocionales entre el profesor y el alumno se caracterizarían por la cercanía, y la intensidad emocional. Creo que esto es algo que habría que reflexionar, los niños por su forma de ser y por su cultura de origen van a necesitar formas diferentes de expresar esta relación cálida desde el contacto y las maestras tienen que ser sensibles y dar respuesta a ellas.

Este vínculo que he descrito se construye progresivamente. Un momento esencial en su construcción es el periodo de adaptación al comienzo de curso o de la escolaridad. En mi caso no pude asistir a esa creación, lo que sí pude observar es cómo los niños nuevos eran acogidos y establecían su particular relación con la maestra. Otro momento relevante en lo que a la vinculación se refiere son los cambios de maestro (Hyson, 2004), en este sentido vemos como en este colegio ese vínculo se cuida evitando cambiar de maestra en los tres años del segundo ciclo de infantil. Sin embargo, el cambio a primaria es motivo de preocupación para estas profesoras. Esta transición es un proceso que ellas preparan y cuidan, visitando las aulas de primaria, conociendo los niños de otros grupos superiores, los espacios, las rutinas... A pesar de ello, es un cambio que produce intranquilidad a las profesoras. Creo que en el caso concreto de este colegio el paso a primaria además de un cambio de vínculo supone un cambio de cultura escolar. Las experiencias afectivas pueden tener diferente significado según la cultura (Aultman, Schutz y Williams-Johnson, 2009; Mesquita y Albert, 2007; Mesquita Leersnyder y Albert, 2014) y esto explicaría como niños que se desenvuelven

perfectamente en las aulas de infantil haciendo uso de sus competencias emocionales llegan a primaria y encuentran problemas al no reconocer la cultura.

Si bien este vínculo debe darse con todos y cada uno, hay algunos niños para los que resulta especialmente relevante. Estos niños son los que yo he llamado niños termómetro, por ser niños más vulnerables al clima del aula, al estar de la profesora y al tipo de relaciones que se establecen en el aula. Estos niños llaman la atención por mostrarse más disruptivos o introvertidos en el aula. En este sentido en mi experiencia en estas aulas encuentro que esta relación de soporte resulta un factor protector para los niños con conductas disruptivas (Buyse, Verschueren, Doumen, Damme, Maes, 2008), pero no tengo tan claro que es lo que facilita la evolución e integración de los niños introvertidos siendo consciente de que estos son niños a los que también es necesario mirar. En este sentido me resulta muy interesante el trabajo de Rimm-Kaufmana et al., (2002) en el que afirma que los niños disruptivos con profesores más sensibles muestran más seguridad en sí mismos, menos conductas negativas, y están menos tiempo fuera de la actividad en comparación con los niños disruptivos con profesores menos sensibles, pero que no se puede establecer esa misma relación en el caso de los niños tímidos.

Cuidar esta relación es especialmente importante y a la vez difícil en los alumnos con conductas disruptivas por la gran tensión que se acumula en la relación profesor alumno (Buyse, et al, 2008; Ersay, 2007; Hyson, 2004). En ocasiones cuando un alumno reiteradamente rompe la dinámica de la clase y no permite al profesor lograr sus metas este siente frustración ante el alumno y acaba considerando que el alumno es desafiante en si mismo y no tanto su conducta (Chang y Davis, 2009). En el caso de las maestras que aquí he presentado ambas eran capaces de ver que detrás de la indisciplina, hay miedos, rabia, orgullo o enfado que son los elementos sobre los que hay que trabajar haciendo una aproximación comprensiva a la disrupción (Casassus, 2008). En la evolución de los grupos que he hecho la disrupción apareció al final junto al cansancio de Carmen. En este proceso resulta difícil saber qué va antes. Si la profesora está mal todo se complica (Day y Quig, 2009) y aparece un círculo vicioso. La mala conducta deteriora el clima, el clima lleva a la mala conducta y el profesor acaba exhausto intentando manejar la clase. En este sentido, resulta interesante el trabajo Yoon (2002) en el que afirma que el nivel de estrés de los profesores predice el número de alumnos con los que tienen relaciones negativas.

En lo relativo a la disrupción, María se percibe a sí misma como especialmente capaz para ayudar a estos niños, por lo que creo valioso recoger como aportación lo que hace con ellos. Las claves de la relación que establece María con estos niños más movidos son la seguridad a través de una relación cercana, la firmeza y seguimiento continuo, la resolución completa de los conflictos a través del lenguaje, mantener un clima positivo en la clase y el uso del grupo de niños y de otros adultos para facilitar su ajuste. En primer lugar, María al principio se muestra muy cercana con estos niños, los niños son aceptados con lo bueno y lo malo que traen, la relación permanece a pesar de los problemas o conflictos distinguiéndose entre la conducta y el ser (Boix, 2007). En segundo lugar, a pesar de esta cercanía se mantiene muy firme desde el principio con la disrupción, especialmente no tolerando ningún tipo de agresión por mínima que sea. La relación incondicional y cercana y la firmeza de que ella no va a dejar que nada pase aportan mucha seguridad a estos niños y al grupo. En tercer lugar, se mantiene muy atenta en el tiempo de juego libre, les hace seguimiento y antes prácticamente de que llegue el conflicto les ofrece ayuda. Usa abundantemente la regulación a través del lenguaje y el cambio de situación y les ayuda a respetar las normas sin castigos (Rimm-Kaufmana et al., 2002). En cuarto lugar, dedica mucho tiempo a resolver los conflictos permitiendo al agresor reparar el daño de manera que se sienta mejor. En este sentido usa los conflictos y problemas que crean estos niños como una oportunidad que revierte en su propio aprendizaje. En quinto lugar, cuida mucho el ambiente para que sea tranquilo y facilite el que estos niños puedan fortalecer sus habilidades de regulación y de responder adecuadamente a las emociones de otros, ya que cuando en el ambiente hay malestar o agresiones los niños actúan defendiéndose (Boix, 2007). En sexto lugar, habla con otros adultos para facilitar el trabajo con estos alumnos en contextos en los que ella no está. Además, usa al grupo para envolverlos promoviendo su conducta prosocial (Morris, 2010). Querer ser aceptado y jugar con otros es una buena motivación para regularse, además permite aprender a influir y regular los estados emocionales de otros (Hyson, 2004). Fomenta ampliamente en el grupo la empatía y la cohesión para mejorar la convivencia (Gómez-Ortiz et al., 2017).

En cuanto a los niños tímidos, las maestras cuidan especialmente su relación con ellos. Les animan a participar progresivamente respetado si no quieren hacerlo y dándoles seguridad y apoyo. Intervienen en la formación de parejas o grupos para facilitar que sean elegidos o que estén en un grupo con el que se sientan cómodos

(Rimm-Kaufmana et al., 2002). Intervienen en el sociograma si quedan bajo la amistad de un niño muy dominante (Marchesi, 2007). Les hacen sentir queridos y especiales. Y les permiten permanecer cerca, pero haciéndoles saber que su deseo es que hagan amigos y que estén con otros.

En definitiva, prestar atención a la dimensión emocional del aula es importante para todos, pero como sucede también en otros ámbitos, es especialmente importante en los niños que están en dificultad ya que puede haber razones emocionales que estén dificultando su progreso y si no las atendemos la intervención será un fracaso (Boix, 2007; Casassus, 2008; Marchesi, 2007). Además, la educación infantil es casi siempre el primer contacto importante que tienen los niños con el ambiente escolar, es el inicio de su vida social. Ofrecerles un clima emocional en el que se sientan aceptados y respetados ayuda a la inclusión y a la convivencia (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Boix, 2007; Marchesi, 2007). Probablemente muchos problemas de convivencia tengan que ver con la gestión de las emociones en las aulas ya que cuando los alumnos no se sienten seguros ni aceptados ponen en marcha mecanismos de defensa (Buyse, et al, Ersay, 2007; 2008; Hyson, 2004) creciendo exponencialmente la disrupción y empeorando el clima del aula.

Sintetizando, ofrecer este soporte emocional a todos supone un gran esfuerzo para la maestra. Entre los elementos necesarios para que esta relación se dé están, por un lado, las competencias emocionales de las maestras (su forma de relacionarse, sus propias habilidades sociales) y por otro, la organización de la estructura del aula que actúa facilitando dicha relación. En estas aulas la creación de esta relación afectuosa entre la maestra y cada niño se promueve conscientemente en lugar de dejarla al azar y se cuida especialmente con algunos niños. Darle importancia a esta relación ayudaría a que no queden fuera del sistema ciertos niños. Justo estos niños con más dificultades son lo que más necesitan profesores emocionalmente competentes para trabajar su propia competencia emocional. Creo que en este sentido sería conveniente reducir la ratio de las aulas, para permitir una mayor disponibilidad para atender a cada uno. Otra opción sería organizar que hubiera dos profesores por aula lo cual permitiría además mayor riqueza en las formas de estar y mejor ajuste entre el niño y el adulto al poder elegir entre dos adultos de referencia.

2.4. Red de relaciones

La diversidad de vivencias recogidas en el estudio uno me permitieron atisbar como el contexto escolar es un sistema social complejo y cómo el profesor se configura como el eje central de la comunidad educativa y es por tanto coordinador de toda la red de relaciones interpersonales (Chang y Davis, 2009; Palomera et al., 2008). En este estudio aparecen grandes diferencias de partida en los discursos aceptados en torno a la participación de los padres en cada centro. Las relaciones con las familias resultan difíciles en muchos casos (Bullough, 2009) y las profesoras cuentan un amplio abanico de vivencias personales: desde las profesoras que solo entablan relación cuando hay problemas, pasando por las que consideran importante la comunicación en todo momento, hasta llegar a las que entienden que la relación con las familias debe basarse en la ayuda y la confianza mutua. En cuanto a la relación con los compañeros aparecen múltiples confesiones de las profesoras sobre como consideran que esto es algo que está pendiente, que las relaciones entre el profesorado dificultan la toma de decisiones y el trabajo coordinado en el día a día

Centrándonos en el estudio dos, y en la forma de relacionarse de estas maestras encontramos la comunicación y la confianza como elementos fundamentales (Marchesi, 2007). Estas maestras se alegran de la participación de los padres, consideran que el trabajo de educar a los niños es conjunto y procuran tratarles como competentes, tener en cuenta sus propuestas y no juzgarles. Mantienen una actitud positiva hacia ellos y piensan que pueden enriquecer la acción educadora (Paniagua y Palacios, 2008). No obstante, la pérdida de confianza por parte de algunas familias provocaba mucho malestar en las maestras después de todo el esfuerzo realizado. En cuanto a las relaciones con los compañeros, en general aparece mucho trabajo conjunto y coordinación, quizá por esto mismo, por los esfuerzos que supone llegar a acuerdos, aparecía cierto malestar en estas relaciones. En este sentido, las mismas maestras afirman que esto es una tarea pendiente en este centro apareciendo en ocasiones disputas de poder soterradas (Marchesi, 2007). Además, los vínculos con los compañeros son importantes ya que pueden ayudar a encontrar el equilibrio emocional que el docente necesita para dar soporte a toda la red (Marchesi, 2007). Las profesoras valoran que en estos aspectos sería necesario un apoyo.

2.5. Estrategias

Dentro de esta estructura, a partir de su estar y a través de su relación con los niños las maestras usan una serie de estrategias como parte del proceso de socialización de las emociones de los niños. Partiendo de su propia competencia emocional las maestras ayudan a los niños a desarrollar sus competencias emocionales. A través de la relación profunda con cada niño y del modelo que ofrecen en sus relaciones las maestras introducen a los niños en el proceso de socialización de sus emociones ayudándoles en la expresión y reconocimiento de emociones, en su progresiva regulación y fomentando la empatía (Saarni, 1999). De esta manera los niños van siendo cada vez más capaces de relacionarse con los demás y consigo mismos de forma deseable y regulada.

En lo que a la expresión se refiere, las maestras permiten y fomentan la expresión de emociones de dos maneras. En primer lugar, a través de la expresión habitual de sus propias emociones como parte de sus interacciones diarias (Ahn, 2005a). En segundo lugar, intentando a través del diálogo indagar y poner palabras a lo que los niños sienten dándoles así acceso a las etiquetas de las categorías emocionales de su cultural (Hyson, 2004). También como afirma Thompson (2014) se aprenden en estas conversaciones las expectativas sociales sobre la expresión y la regulación emocional.

En cuanto al reconocimiento, por un lado, las maestras con frecuencia animan a los niños a fijarse en las caras de sus compañeros y en sus posturas para ayudarles a aumentar su capacidad de identificar emociones en los otros. Por otro lado, también acompañan a los niños en la introspección y en la búsqueda de causas que les ayuden a reconocer su propio estado emocional. A su vez, como afirma Hyson (2004) las respuestas contingentes de las maestras con las que estas reflejan, imitan y amplifican las expresiones emocionales de los niños les ayudan a reconocer sus propias emociones.

En lo que respecta a la regulación, el abanico de estrategias que usan las maestras es muy amplio, por la importancia de esta competencia para la convivencia. En un principio las maestras ayudan a los niños a regularse para ir cediendo el control progresivamente. El soporte que ofrecen las maestras permite que las estrategias que ponen en marcha los niños en el intento de regularse funcionen (Denham, 2007; Thompson y Meyer, 2007). En primer lugar, las maestras ayudan a los niños a regularse ajustando la situación, ofreciendo un ambiente tranquilo y procurando que los grupos de trabajo sean reducidos. En segundo lugar, ofrecen su propio contacto físico para

contener a los niños que tendría que ver con la regulación de la respuesta que describen Gross y Thompson (2007). En tercer lugar, las maestras usan el cambio o salida de la situación que estaría relacionada con la selección de la situación en la propuesta de Gross y Thompson (2007). En cuarto lugar, las maestras usan la acción como elemento regulador, proponen bailes o juegos de mover el cuerpo, cantan, bromean, se ríen. Por último, lugar, usan abundantemente el lenguaje. Las maestras felicitan a los niños, les animan a pedir ayuda ante los problemas, fomentan el compartir emociones para obtener la comprensión de los otros, les guían para hacer una segunda valoración de la situación, o cambio cognitivo (Gross, 2014) y les hacen pensar sobre las consecuencias de los actos para evitar acciones indeseables. En la evolución de los tres cursos se va viendo como el uso de estrategias basadas en el lenguaje van aumentando (Hyson, 2004; Veraksa et al., 2016).

La empatía completa el uso de las estrategias de expresión, reconocimiento y regulación dándole un fin comunicativo y social. Las maestras promueven la capacidad de ponerse en lugar de los otros, en primer lugar, contagiándose y reflejando ellas mismas las emociones de los niños y, en segundo lugar, animando a los niños desde el diálogo a pensar en cómo se sienten los compañeros y a hipotetizar cómo se sentirían ellos si les pasase. La empatía es importante en la cohesión y la pertenencia al grupo y las maestras la fomentan ampliamente. La empatía es fundamental para la convivencia (Gómez-Ortiz et al., 2017) Cuanto mejores son las competencias emocionales mejor se establecen las relaciones interpersonales (Ruvalcaba-Romero et al., 2017).

Descritas así parecen muchas estrategias para manejarlas en el día a día. Hay propuestas diversas sobre cómo abordar el aprendizaje de este tipo de estrategias en el aula. Ashiabi (2000) por ejemplo propone dedicar tiempo a la introspección, dedicar un tiempo al día para ver cómo nos sentimos, plantear actividades sobre afectos y hacer técnicas de regulación emocional. Sin embargo, estas maestras tienen su forma de atar estas estrategias a la estructura del aula y esta forma son los rituales. Los rituales son secuencias de acciones y discursos en los cuales se ponen en unos una serie de estrategias que son apropiadas en cada momento. Estos rituales actuarían a modo de *scripts* entendidos como las secuencias de acciones que son apropiadas en ciertos contextos permitiendo a los niños participar en una situación rutinaria sin comprender en profundidad las palabras, papeles, acciones y metas involucradas (Vandeboncoeur y Collie, 2013). De esta manera los niños aprenden los rituales con las maestras, los usan

sin terminar de comprender apareciendo errores, para más adelante hacerlos suyos. Relacionado con esto, Buyse, et al. (2008) explican cómo en la gestión de las aulas los profesores crean rutinas para facilitar y orientar proactivamente a los niños sobre cómo actuar. Sin embargo, creo que la palabra ritual enfatiza sobre la idea de rutina la importancia de las emociones en estos momentos. Son momentos que no solo se repiten en el día a día, es decir rutinarios, sino que además están cargados de la cultura de las emociones en el aula, son importantes para el aprendizaje de estrategias y se les da un valor extra, dándoles tiempo, exagerándolos al principio y remarcándolos como un elemento importante en el día a día. Estas maestras se sirven de estos rituales para asegurar la socialización de emociones en todos los niños cada día. En relación con todos estos rituales, quiero destacar la importancia de que exista en las aulas un ritual que implique saludo y acogida tanto a nivel individual como grupal, por la relevancia que tiene esto en la relación con el maestro y en la cohesión del grupo. También me parece muy interesante la secuencia de resolución de conflictos y problemas que usan estas maestras que creo que puede ser en cierta medida exportada a otros contextos

En resumen, el papel de las maestras en la dinámica emocional de las aulas es clave. Su forma de estar resulta central en el aula, ellas mismas organizan una estructura que posibilita dar soporte emocional a cada niño y que fomenta las relaciones, y son las propias estrategias que ellas usan las que el niño interioriza. Para trabajar de la manera que estas maestras lo hacen son necesarios tres elementos de partida: un maestro con competencias emocionales con interés en promover el desarrollo emocional de sus alumnos, dar importancia a las relaciones en el aula y fomentar la expresión de emociones. Esta forma de estructurar el aula y el uso de rituales que he presentado son la forma que usan estas maestras para sistematizar de alguna manera la enseñanza sin perder la contextualización, pero podría haber otras propuestas similares. En esta estructura hay dos momentos especialmente relevantes. El primero, la acogida, donde se dedica tiempo al soporte emocional y se ponen en marcha algunas estrategias más relacionadas con la introspección y la propia emocionalidad. El segundo, el momento de compartir en la asamblea donde cobra importancia la relación en el grupo, la cohesión, convivencia y un gran número de estrategias de socialización. Creo que estos momentos deberían estar presentes en cualquier propuesta de estructura.

3. Cómo es el aprendizaje

Desde el enfoque sociocultural que he adoptado los procesos psicológicos propiamente humanos tienen origen social, se crean con los otros y al apropiárselos el niño producen una transformación en su estructura psicológica (Vygotski, 1960/1995). Es decir, las funciones superiores no emergen de manera innata fruto de la maduración sino que requieren interacciones y sentido (Vadeboncoeur, 2017). Creo que estas ideas son aplicables a la gestión superior de emociones en tanto que proceso psicológico propiamente humano que se produce primero con otros y que implica una transformación que se observa en un aumento de competencia emocional. Las personas no aprenden automáticamente sobre sus emociones cuando se hacen mayores (Ersay, 2007) sino que necesitan interacciones y sentido en su desarrollo emocional, es decir aprendizaje mediado. Vygotski afirmó que las funciones psicológicas eran formas internalizadas de interacciones sociales. Por ello he analizado detenidamente las interacciones entre maestras y niños en busca de pistas que ayuden a comprender cómo se produce este proceso de lo inter a lo intra, como hacen las maestras la socialización de emociones con los niños y cómo estos se apropian de las estrategias y los discursos. Gracias a la interacción social con otros es posible internalizar signos culturales que transforman el propio proceso y el sistema. El desarrollo desde el enfoque sociocultural se produce a través de la mediación del lenguaje o sistemas de significado y tiene un impacto en cascada en el sistema psicológico (Vadeboncoeur, 2017). Creo que en el ámbito de las emociones en estas edades al igual que ocurre con otros procesos oréticos el mediador por excelencia es el lenguaje (Atencio y Montero, 2009) y creo que efectivamente el aumento de competencias emocionales en los niños transforma su forma de estar en el grupo.

En cuanto a la relación entre el aprendizaje y desarrollo Vygotski afirmó que el aprendizaje dirigía el desarrollo. Esta forma de relacionar aprendizaje y desarrollo da un papel central a los adultos y, en el caso de la escuela, a los profesores (Vadeboncoeur, 2017). Las maestras ayudan a cada niño en su ZDP y al grupo en su ZDP colectiva a mejorar sus competencias emocionales partiendo de su nivel de desarrollo real e intentando tirar de ellos a través de aprendizajes para alcanzar su nivel de desarrollo potencial. Esta forma de abordar la enseñanza de las emociones a través de las relaciones permite hacer este ajuste con cada uno, en cada momento y para cada reto.

Además, las emociones se abordan exactamente como lo que son experiencias vividas. *Perezhivanie* viene a recoger teóricamente esto que intuitivamente respetan las maestras, las emociones son inseparables de la experiencia y conforman una unidad indivisible con el pensamiento. Con el término *perezhivanie* que usó Vygotski para hablarnos de qué son las emociones nos está dando pistas a su vez sobre cómo abordarlas. Si damos importancia en el desarrollo a las experiencias vividas para tirar del desarrollo, para lograr el aprendizaje, no nos queda otra que enseñar las emociones a través de la relación y el diálogo con otros contextualizado en la experiencia de vida del niño en lugar de con actividades artificiales y aisladas. En este sentido, creo que es un concepto tremendamente útil superando las confusiones terminológicas. *Perezhivanie* es, por tanto, una unidad de desarrollo humano inseparable del concepto de situación social de desarrollo (González Rey, 2016). Estoy de acuerdo con Blunden (2016) en cuanto a que papel que ocupa la *perezhivanie* en la ontogénesis no está resuelto e incluso prácticamente ni planteado, se hace necesario seguir haciendo aportaciones desde la investigación a este problema

3.1. Papel del maestro

Si consideramos que el maestro tiene un papel esencial en la socialización de las emociones de sus alumnos resulta coherente que los profesores deban tener ellos mismos las competencias emocionales necesarias para contribuir a que los alumnos puedan desarrollarlas y para establecer una relación cercana que sirva de vehículo (Gómez-Ortiz et al., 2017; Marchesi, 2007). Las competencias emociones del profesor afectan por tanto a la enseñanza (Rodríguez-Corrales, Cabello, Gutiérrez-Cobo, y Fernández-Berrocal, 2017; Sutton. y Weathley, 2003). Los docentes deben tener habilidades para identificar, comprender y regular sus propias emociones (Extremera y Fernandez Berrocal, 2004). A la hora de estudiar la relación entre las competencias emocionales de los profesores y su capacidad de atender y por tanto ayudar en el desarrollo emocional de los niños, Ersay (2007) afirma que los profesores que atienden más sus emociones hacen más caso a las emociones de los niños y las minimizan menos, aceptan más las emociones negativas y animan más a hablar sobre ellas. Estar disponible y prestar atención y reconocer las emociones de los niños respondiendo a ellas permite a los niños aprender más sobre sus propias emociones y se refleja por tanto

en su competencia (Morris, 2010). En el caso de las maestras que he seguido puede servir para ver cómo usan sus propias competencias emocionales para dar soporte a cada alumno y en sus relaciones actuando como modelos de regulación y expresión. Además, necesitan manejar sus propias emociones para afrontar los retos de la enseñanza y relacionarse eficazmente con otros miembros de la comunidad educativa.

Una idea que resulta interesante es como las maestras en el proceso de atender las emociones de los niños siguen desarrollando sus competencias emocionales, es decir, debemos pensar en cuáles son las competencias suficientes como para abordar esta labor, ya que las competencias seguirán desarrollándose con la propia experiencia vivida de la maestra junto a los niños. La enseñanza es así un proceso transformador también para el profesor (Moll, 2014). Vygotski unifica los procesos de enseñanza y aprendizaje usando la palabra rusa *obuchenie* (Cole, 2009). La relación entre el profesor y el alumno debe plantearse por tanto como algo dialéctico y complejo. Es necesario prestar atención a la forma en la que profesor y alumno se influyen mutuamente y por ello he propuesto en mi exposición de resultados cómo ha sido la evolución de estos procesos en los alumnos en estos tres años y paralelamente presento esta evolución también en las maestras. Las maestras son en muchos casos más expertas en lo emocional y aportan sus propias competencias emocionales en la relación para que el alumno pueda aprender. Los niños por su parte tienen sus características particulares por su propia historia de vida inmersa en su contexto familiar que requieren de las maestras adaptación y aprendizaje de nuevas estrategias. Buen ejemplo de ello es el caso de Claudia en cuya relación María readapta su forma de intervenir para obtener resultados con ella.

Un elemento clave en el papel del maestro en estos procesos es la intención clara de que su papel es tirar del desarrollo, prestar para retirar, ceder el control. Aunque en un principio los adultos tengan más responsabilidad en la gestión de emociones de los niños, deben promover que los niños vayan tomando un papel más activo en el proceso (Ashiabi, 2000). Esto en concreto esto es lo que le preocupa a Carmen en los últimos meses de cinco años. Ella se pregunta por qué con ciertos niños sigue teniendo que hacer tantos esfuerzos desde fuera para regularlos. En esta cesión de control en el desarrollo emocional el lenguaje juega un papel clave y van dando acceso a una forma superior de gestionar las emociones.

3.2. Peso del discurso y la cultura

Si aceptamos que los procesos emocionales son socialmente contruidos, el lenguaje aparece en esta construcción social como una herramienta esencial de etiquetación y representación simbólica (Páez y Adrián, 1993) Aprendemos sobre los estados psicológicos y sentimientos a través del lenguaje en nuestra relación con otros. En la medida que los niños participan en prácticas sociales mediadas comienzan a internalizar (Vandeboncoeur y Collie, 2013). En mi proceso investigador el interés por los discursos y los diálogos ha sido creciente. Digamos que la necesidad de estudiarlos emergió de la observación como un elemento que resultaba clave para la comprensión. Teoría y práctica conectan perfectamente en este sentido también. En el día a día he podido ver cómo la escucha atenta y el diálogo de las maestras con los niños sostienen la construcción cooperativa del entendimiento (Mahn y John-Steiner, 2002). Estas maestras promueven la socialización de las emociones hablando de las emociones como parte de sus interacciones diarias (Ahn, 2005a). La conciencia individual se crea en las prácticas con otros (Vadeboncoeur, 2017). Las prácticas sociales incluyen repertorios de acciones y discursos que se pueden ver en las aulas a nivel macro atendiendo al elemento discursivo en su estructura y las acciones que esta permite y a nivel micro en las acciones y discursos que componen cada ritual.

Otro elemento clave para esta construcción sociocultural de la emocionalidad es la cultura. Para Holodynski y Friedlmeier (2006) la cultura humana constituye un almacén de memoria externo transmitido a través del aprendizaje. Esta memoria externa contiene un sistema de normas y valores que llegan a los niños a través de sus maestras permitiéndoles aprender sobre el significado de las emociones, las funciones de la emoción o, la adecuación de la expresión emocional en un contexto específico. En este sentido, resulta importante conocer cuál es la cultura que las maestras traen al aula sobre las emociones y cómo es la cultura escolar general (Marchesi, 2007). En estas aulas la cultura sobre emociones se refleja en toda la estructura pero especialmente en las normas y discurso. Las normas defienden los valores y ponen límites que invitan a seguirlos. Los discursos son prácticamente la cultura en palabras. En estas aulas vemos que el cuidado al otro, la amistad, el respeto a las diferencias y el orden y la delicadeza son elementos esenciales. Además, a un nivel más macro hay una cultura sobre cómo deben comportarse los profesores y, como recojo en el estudio uno, parece que en esta

primera etapa las profesoras asumen que las emociones están presentes en el aula y que es su papel ocuparse de ellas (Oplatka, 2009). Los profesores actúan como mediadores en el desarrollo emocional mostrando el sistema de valores que harán sentir a los alumnos como miembros de una sociedad en la que se establecen normas, por ello la coherencia entre los valores adultos es clave (Ribes, et al, 2005). En este sentido creo que hay que hacer un esfuerzo por hacer explícita esa cultura sobre las emociones en la escuela y aunar criterios.

Las normas de las emociones y las metas de la regulación emocional difieren ampliamente entre culturas (Mesquita y Albert, 2007). Los diferentes contextos en los que vivimos pueden tener diferente cultura en relación con las emociones (DiPardo y Potter, 2003·). De esta manera además de hacer explícita la cultura escolar en torno a las emociones se debe tener en cuenta desde la escuela que los niños pueden estar viviendo otros entornos culturales en sus casas con los que es necesario dialogar. Además, explicitar la cultura existente es el primer paso para poder pensar la cultura escolar que queremos. Según Mesquita y Albert (2007) la cultura actúa en dos niveles. Por un lado, ofrece oportunidades específicas de vivir experiencias emocionales y, por otro, ofrece modelos culturales. En el aula están presentes estos dos niveles, las oportunidades específicas que ofrecen las maestras a través de la estructura en base a una determinada cultura de las emociones y el modelo concreto que ofrecen las maestras en sus relaciones. Este nivel de aula, se puede reproducir a un nivel superior, a nivel escuela analizando como la estructura escolar y las expectativas que tenemos sobre los profesores están atravesados por una determinada cultura de las emociones. Para facilitar el nivel micro del aula, es necesario hacer cambios en el nivel macro, como muestras las evaluaciones de los programas de intervención que se aplican, es necesaria una intervención holística en los centros, planteándose la comunidad educativa como unidad de cambio (Grenberg et al., 2003), y esto es así por el peso de la cultura en las relaciones humanas.

3.3. Proceso de apropiación

Habiendo defendido ya el origen social de los procesos emocionales propiamente humanos y el papel del discurso en ellos cabría preguntarse qué puedo aportar en torno a cómo son estos procesos. Desde el principio he tenido en mente la

idea de Sánchez et al., 2006) del papel que puede tener el habla privada como estrategia para la autorregulación emocional. Pero el diseño abierto de la etnografía y el papel que en él tiene la subjetividad del investigador han hecho, que haya sido más sensible a aspectos pedagógicos que psicológicos. Este estudio más detallado del nivel micro del proceso hubiera necesitado un seguimiento más cercano a cada niño que no he logrado hacer. Sin embargo, sí que creo que puedo aportar algunos datos en lo referente a cómo los niños se apropian de los discursos o cómo lo que se vive a nivel inter con las maestras se internaliza.

En mis análisis he podido ver reiteradamente situaciones en las que los niños ponen en uso discursos y secuencias de acciones aprendidas con las maestras. Algunos discursos muy llamativos de estas maestras por ejemplo, la estrategia ante los insultos que usa Carmen cambiando el sentido de lo que el niño ha dicho como si no entendiera ha aparecido más adelante en las conversaciones entre niños corroborando el origen inter y social de esas estrategias. Además, en la estructura de la clase he visto cómo la dimensión discursiva que en un principio soporta la maestra acaba manteniéndose por un tiempo entre los niños para ir desapareciendo por no ser necesario externalizarla. He observado también cómo los niños reproducen rituales aprendidos de las maestras primero sin captar plenamente el sentido y equivocándose en su contextualización para más adelante apropiárselos y entenderlos usándolos adecuadamente.

Comparto la idea de que en el ámbito emocional el lenguaje facilita nuevas formas de conciencia (Sánchez et al., 2006). Sin embargo, no he podido recoger todas las fases de este proceso de apropiación. Tengo recogido mucho lenguaje con función social y comunicativa entre maestras y niños y entre niños con compañeros y he visto que finalmente los niños gestionan mejor sus emociones y se muestran más competentes en sus interacciones. Esto me hace pensar que el habla de alguna manera ha producido cambios en la estructura. Pero en el proceso etnográfico no he recogido indicadores ni de esta fase de uso inaudible del habla, ni la fase intermedia en la que el niño usa el habla privada, el discurso audible con función intra, para regularse a sí mismo.

3.4. Papel del grupo

La convivencia es la necesidad de partida y el fin último de socialización de emociones. El desarrollo afectivo es una necesidad individualizada estrechamente

relacionada con la necesidad colectiva de convivir (Marchesi, 2007). El fin último del diseño de aula que hacen las maestras, que es lograr un ambiente tranquilo, respetuoso, positivo donde es posible vivir y aprender juntos, tiene detrás la idea de la convivencia. La socialización de las emociones es importante porque nos permite estar en grupo, convivir, y puesto que desde este enfoque asumimos que se aprende con otros, la convivencia pasa a ser un elemento de base y en cierta medida previo. Esto implica que en aulas como estas en las que se hacen propuestas más constructivistas de aprendizaje pensado en términos cognitivos, las maestras se van a encontrar con la necesidad de abordar lo relacional como un imperativo. Efectivamente como comentan algunas profesoras en el estudio uno, aquellos contextos más tradicionales en los que no hay interacciones en el aula no requieren de este esfuerzo regulador por parte del maestro. Sin embargo, en estos contextos se hace evidente la necesidad de socializar emociones cuando a la hora del patio, que es cuando la interacción aparece, los conflictos y la agresión son frecuentes. Siendo igualmente necesario en ambos contextos, el tradicional y el constructivista, creo que es en este segundo en el que las maestras ven antes la urgencia. Llevar las ideas de Vygotski en torno al desarrollo emocional a estas maestras puede suponer cambios cualitativos en su práctica.

La convivencia en grupo es el fin último del desarrollo de competencias emocionales en el aula, pero a su vez es el grupo con el que hay que convivir el que ofrece las oportunidades para la práctica. En estas aulas se fomentan las relaciones y al hacer esto los niños encuentran abundantes ocasiones para embarcarse en experiencias ligadas a emociones con sus iguales (Mesquita, Leersnyder y Albert, 2014). Las habilidades de las competencias emocionales se ponen en juego en las interacciones entre los niños durante las relaciones con los otros (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Denham, 2007). Las aulas son así contextos protegidos de práctica en los que los niños cuentan con el apoyo del maestro. Es decir, las maestras monitorean, vigilan en la distancia estas interacciones y ofrecen apoyo cuando creen necesario para ayudar que las estrategias que los niños ponen en marcha tengan éxito. Por ello es muy habitual que cuando estas interacciones suceden en un ambiente no tan vigilado como puede ser el patio requieran luego ser retomadas en la asamblea para poder recuperarlas y elaborarlas a través del discurso y el diálogo.

La convivencia se deja “sentir” en el clima de aula. Según Casassus (2008), el clima del aula está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y

alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación. Este clima se refleja en elementos como el ambiente de bienestar o malestar general, el nivel de interrupciones o rupturas de la dinámica del aula, las muestras de agresividad, la agitación, la frecuencia de emociones positivas o negativas, el respeto, las conductas de ayuda, las transiciones entre actividades, la integración de todos y el respeto a las diferencias. De esta manera la mejora en las competencias emocionales de todos revierte en el clima. He descrito cómo se ha ido construyendo la convivencia en estas aulas, las estrategias que han usado las maestras para fomentar la participación de todos, la identidad común y la cohesión. Este clima de aula ha sido positivo en los tres cursos, la diferencia clara ha sido el esfuerzo que ha supuesto a las maestras mantenerlo. En la clase de tres años gran parte de la energía que invierten las maestras en el aula la dedican a la gestión de las emociones y de las relaciones. Más adelante se muestran más disponibles para otras tareas.

Además de ser la necesidad y el fin último que nos lleva a socializar las emociones, la convivencia actúa retroalimentando el proceso, ofreciendo oportunidades o dificultando la puesta en práctica de las competencias emocionales (Abarca, Marzo y Sala, 2002). De esta manera las competencias transforman el entorno social y abren en este nuevo entorno oportunidades de desarrollo. Que todos los alumnos vayan aumentando sus competencias emocionales ayuda a tener un entorno en el que es más sencillo ponerlas en práctica y tener éxito. Esto es especialmente importante para los niños que tienen más dificultades. De esta manera los iguales se convierten también en facilitadores de aprendizajes. Un aula en la que hay respeto, aceptación y en la que la convivencia es buena será un entorno más fácil para que los alumnos que muestran conductas disruptivas se sientan seguros y puedan así aprender y desarrollarse.

4. Cómo puede asumir el profesorado este reto

4.1. Cómo lo viven las profesoras

En el estudio uno recojo vivencias de diferentes profesoras en torno a la dimensión emocional del aula que dan idea de la variabilidad con la que se pueden afrontar estos procesos pero con una idea común: su complejidad. La enseñanza es un intenso trabajo emocional (Boix, 2007, Bullough, 2009; Chang y Davis, 2009; Marchesi, 2007) que implica la persona del profesor de manera directa. En el caso de las

maestras que he seguido estos años, Carmen y María, en general tienen una vivencia positiva y están satisfechas de cómo se desenvuelven en la esfera emocional del aula. Sin embargo, la perspectiva que aun estando dentro he podido mantener me obliga a decir que es una tarea abrumadora, en la que están muy solas y con unas condiciones estructurales que verdaderamente dificultan la labor. He seguido dos maestras con unos discursos muy elaborados y cuyas prácticas podrían considerarse sin duda buenas prácticas y aun así aparece cansancio y en el caso de Carmen algo de desgaste. Si esto ha sido así con estas maestras experimentadas, reflexivas, dispuestas y formadas imaginemos en que situación están muchos docentes y, en consecuencia, en qué situación por tanto se encuentran muchos niños.

Los docentes necesitan para su labor unas competencias emocionales (Gómez-Ortiz et al., 2017) que en ocasiones no tienen. Esto dificulta las relaciones y la consecución de sus objetivos pudiendo aparecer emociones negativas (Day y Quig, 2009). Los docentes pueden enmascarar estas emociones pero esto implica un gran desgaste que hace que acaben emocionalmente exhaustos (Chang y Davis, 2009; Oplatka, 2009). El bienestar o malestar de los profesores en el aula tiene clara relación con los procesos de *burnout* (Pena y Extremera, 2012). El malestar de los profesores empeora el clima dificultando la convivencia y la regulación. De esta manera aparece un círculo vicioso que es difícil parar. El malestar y estrés de los profesores predice el número de alumnos con los que tienen relaciones negativas (Yoon, 2002). Es necesario tomar una perspectiva más global a lo hora de analizar el estrés y el malestar en los docentes. Las emociones en la enseñanza no pueden separarse de la parte social, política y material de la vida profesional de los profesores (DiPardo y Potter, 2003). Son además necesarios cambios administrativos que impliquen una reorganización del currículum en favor del desarrollo emocional de los niños y que promuevan cambios en los programas de formación de los docentes que aseguren un nivel mínimo de competencia emocional y el aprendizaje de una serie de estrategias que les permitan manejarse con la emocionalidad del aula.

4.2. Formación

Si la escuela debe ocuparse de las emociones y el docente es un elemento clave en ello, se hace necesario plantear cambios en la formación del profesorado abordando

estos aspectos (de la Cueva y Montero, 2015). El estudio uno permite observar cómo algunos profesores están intuitivamente alerta sobre la importancia de sus propias emociones y las de los niños en el aprendizaje y bienestar (Palomera et al., 2008; Zembylas 2007). Los profesores consideran importante cuidar el desarrollo emocional y entienden que ellos tienen un papel en ello (de la Cueva y Montero, 2014a; Hortigüela et al., 2017; Molero et al., 2017; Palomera et al., 2008). A pesar de que en general reconocen su importancia no todos se perciben preparados (de la Cueva y Montero, 2014a; Palomera et al., 2006). Hemos dado por supuesto que los profesores son expertos en habilidades emocionales y hemos demandado que desarrollen una educación integral en sus alumnos (Palomera et al., 2008), pero este reto no es tan fácil de asumir.

La práctica educativa diaria en las carreras de magisterio puede potenciar el desarrollo emocional de los futuros profesores (Molero et al., 2017). El maestro de educación infantil necesita formación en dos niveles. Por un lado, en el nivel personal para acercarse al modelo humano-pedagógico que coincida con el que desee desarrollar en clase. Por otro lado, en el nivel profesional para poder desarrollar nuevas estrategias y actividades que le ayuden a desarrollar estas competencias en los alumnos (Ribes et al., 2005). Tan importante es dotar al maestro de las estrategias como el que tomen los maestros conciencia de que deben hacerse cargo de sus propias competencias emocionales para dar coherencia al proceso formativo (Ribes et al., 2005). Desde mi experiencia creo que la conciencia abre la llave, permite ver la relevancia pero no produce cambios automáticamente. Además de ayudar a los profesores a tomar conciencia hacen falta por un lado ayudarles a nivel intrapersonal en la mejora de sus competencias emocionales a través de la experiencia vivida que les permita estar de otra manera en el aula y por otro ofrecerles estrategias, formas de estructurar el aula que faciliten el nivel interpersonal, las relaciones con alumnos, familias y compañeros.

La toma de conciencia es el primer paso. El haber podido seguir a Carmen me ha dado la oportunidad de reflexionar sobre cómo la toma de conciencia no produce cambios de manera automática. Carmen es una maestra con un discurso elaborado, reflexiva que lleva tomando conciencia ya tiempo e introduciendo cambios y que a pesar de ello ha encontrado algunas dificultades. La toma de conciencia abre el proceso, pero este no es inmediato, este proceso de mejora se da con el tiempo porque requiere buscar estrategias y trabajar con uno mismo.

Es fundamental que las maestras trabajen consigo mismas. La educación emocional es un aprendizaje que debe construirse desde la vivencia personal. Cada uno tenemos una historia emocional particular que nos hace reaccionar de manera diferente ante las mismas situaciones, como sucede con Carmen y María. Los maestros deben trabajar internamente para mejorar su competencia emocional y por tanto su capacidad para afrontar de forma efectiva situaciones de conflictividad (Gómez-Ortiz et al., 2017). La competencia emocional del profesor no es un aprendizaje racional, hay que vivirlo, son experiencias vividas, esa misma *perezhivanie* en la que pensamos en los niños y que hemos dicho que no se desarrolla automáticamente en la edad adulta. Hay que introducir las competencias intrapersonales en la formación inicial teniendo en cuenta cómo se aprenden desde la formación vivencial del maestro a partir del trabajo personal y las dinámicas. Cuando las emociones son dolorosas y bloquean al maestro puede ser necesario ayuda profesional (Boix, 2007) como algunas maestras del estudio uno me hicieron ver. En este sentido podría ser interesante un acompañamiento a los maestros noveles en los primeros años que ayuden a colocar la propia emocionalidad dentro de la profesión docente. En relación con esto Meyer, (2009) habla de que los nuevos profesores necesitarían una mentorización que les cuidara en lo emocional y modelara el entendimiento emocional.

Además de desarrollar sus competencias emocionales los docentes necesitan aprender una serie de estrategias y recursos que les ayuden a estructurar el aula de manera que permita y fomente las relaciones y que faciliten la puesta en marcha de sus propias competencias dentro de las relaciones. En este sentido tener en cuenta el modelo que planteo puede ser interesante para lograr un abordaje integrado y eficaz de la enseñanza de emociones en el aula. Creo que este modelo basado en lo que hacen estas dos maestras da pistas sobre cómo organizar el aula y ofrece estrategias que pueden ser aprendidas como punto de partida para que luego cada maestro encuentre su propia forma, la que más se ajusta a sus necesidades y al contexto particular donde vayan a trabajar. En cuanto a cómo aprender, si bien en esto la lectura, el diálogo en clase y la reflexión pueden ser un punto de partida, sugeriría métodos de aprendizaje lo más activos posibles y el visionado de vídeos seguido de debate. Los videos que he grabado a lo largo de estos tres años, por ejemplo, podrían ofrecer una experiencia vicaria que sería muy interesante. Dentro de este aprendizaje inicial considero que son claves los periodos de prácticas. He descrito cómo la maestra de prácticas se apropia de las

estrategias de Carmen en el último curso con gran naturalidad. Esto implicaría la necesidad de introducir a las maestras noveles en contextos cuya cultura en torno a las emociones fomente atenderlas en el aula y asegurar que tienen unas prácticas en las que una maestra más experimentada comparte con ellas abundante discurso.

4.3. Cambios en la administración

Además de una adecuada formación inicial y permanente del profesorado son también necesarios cambios en la administración (Molero et al., 2017; Palomera et al., 2008). La administración debe hacer esfuerzos en esta dirección introduciendo cambios en los currículos y en las estructuras escolares, en definitiva, en la cultura. Culturalmente ponemos más atención a lo que pensamos que a lo que sentimos, muchas veces las emociones se niegan o incomodan. En las escuelas hay una cultura sobre las emociones que debemos explicitar. Cada cultura tiene unas expectativas sobre las relaciones y la educación no es una excepción (Hargreaves, 2001). Hay que repensar las expectativas y las condiciones organizativas de la profesión docente (Hargreaves, 2000). Se hace necesario pensar y explicitar qué cultura sobre las emociones queremos en la escuela. Además, a través de ella se puede lograr un cambio en la cultura general.

Debemos empezar por hacer explícitos los sistemas de comunicación y los estilos de convivencia que forman el currículum oculto en las escuelas (Abarca, Marzo y Sala, 2002). Los profesores en función de sus ideas y valores eligen cuidar a los alumnos, sin embargo, esto no debería dejarse al azar (O'Connor, 2008). Es necesario plantear, en base a las aportaciones científicas, un currículo que oriente dentro de unos márgenes amplios las actuaciones docentes para la promoción del desarrollo de competencias emocionales en el aula. En este sentido, considero urgente reequilibrar el currículo en favor del desarrollo emocional especialmente en estos primeros años, en los que el poder de los aprendizajes sociales y emocionales es grande.

Además, son necesarios cambios estructurales: una de las barreras principales para la relación profesor alumno es la estructura de las escuelas (Vadeboncoeur, 2017). Es necesario hacer cambios estructurales que permitan y faciliten una nueva concepción prosocial del aula (Jennings y Greenberg, 2009). Hay que repensar la organización de las escuelas desde estos términos. La excesiva dimensión de los centros, la rigidez de los horarios, las ratios profesor alumno excesivas, la falta de recursos humanos

dificultan las relaciones en las aulas. Si el colegio tiene mil alumnos, efectivamente será costoso que entren todos a la misma hora sino es en filas. Si a las nueve en punto toca inglés será difícil hacer una acogida. Si tengo veinticinco niños de tres años las asambleas serán largas y difíciles. Si estoy con veinticinco niños sin apoyo será complicado que pueda atender al que más lo necesita. Estas dificultades como hemos visto en el caso de las maestras se pueden superar, pero un cambio estructural aseguraría que más maestros pudieran afrontar este reto. Para mí el paso más urgente, pero probablemente el más costoso en términos económicos, sería reducir la ratio profesor alumno. Una opción sería reducir los grupos lo cual permitiría también a los niños relacionarse con un entorno más manejable de compañeros. Otra opción sería aumentar el número de profesores por aula a dos en momentos de la jornada, de manera que pudiera haber dos adultos de referencia atendiendo a los niños. Otro elemento que debería introducirse con prioridad alta es algún sistema de apoyo a los docentes. Se puede formar a los equipos directivos en este sentido o ampliar los equipos de orientación de manera que puedan abarcar también estos aspectos. En cualquier caso, la formación o apoyo debería darse en el centro para revertir en su cultura.

5. Aportaciones fundamentales del trabajo

En primer lugar, considero que el enfoque sociocultural desde el que he abordado este trabajo resulta tremendamente útil para entender los procesos educativos y el peso que tienen en ellos las relaciones sociales. Su aproximación holística, el papel que se da a lo social y cultural y por tanto a profesores y compañeros en el desarrollo, y las posibilidades que deposita en el lenguaje como elemento mediador hacen de él un enfoque que recoge y refleja bien la vida del aula y que tiene posibles aplicaciones prácticas. Tiene la virtud de permitir conectar nichos de conocimiento, el de la escuela y el de la universidad pudiendo facilitar el entendimiento y aprendizaje mutuo. Da sentido a las buenas prácticas en el aula aportando una teoría que las sostiene y a su vez permite concretar una teoría sobre el desarrollo emocional con implicaciones prácticas contextualizadas de manera natural y diaria en las aulas.

En segundo lugar, la amplia presencia en las aulas y la perspectiva émica me ha permitido hacer descripciones que pueden ayudar a la comprensión de algunos procesos. Así para la psicología creo que pueden ser interesantes mis aportaciones en relación al proceso de internalización de los discursos y la socialización de estrategias. Para la

pedagogía creo que el modelo emergente puede ayudar a consolidar una aproximación holística al abordaje de la enseñanza de las emociones en las aulas. En este sentido quiero destacar el estar y la disponibilidad como elementos relevantes sobre los que hay que reflexionar a la hora de pensar en el papel del maestro en el aula. Creo que la estructura que utilizan estas profesoras puede ser una primera idea sobre cómo organizar las aulas para fomentar las relaciones. Dentro de esta estructura remarcaría la presencia del propio maestro, de los discursos y de las normas como componentes de la estructura. Como última aportación, considero que el abanico de estrategias descritas y su organización en rituales puede ser tremendamente útil.

En tercer lugar, de este trabajo pueden derivarse algunas implicaciones para la formación de los maestros. Creo urgente introducir el desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales en la formación inicial. Se debe dotar a los futuros profesores de orientaciones para organizar el aula y de estrategias para manejarse en las relaciones. Además, desde la administración debe reequilibrarse el currículo en favor de lo emocional e introducir cambios estructurales que faciliten en abordaje de la dimensión emocional en el día a día. Se hace necesario explicitar la cultura escolar que existe en torno a las emociones y partiendo de ella plantear qué cultura queremos y cómo alcanzarla.

Por último lugar, desde esta investigación de corte cualitativo ofrezco instrumentos que he construido en el proceso y que pueden ser útiles en futuras investigaciones como son el guion de entrevista con temas, subtemas y preguntas y la descripción de dónde centrar la mirada a través del esquema de eventos críticos. Creo además que esta investigación constituye un buen ejemplo sobre cómo la perspectiva émica resulta valiosa para entender los procesos educativos.

6. Limitaciones y futuras líneas de investigación

El que presento ha sido el primero de mis trabajos de investigación. Usar una aproximación cualitativa y la dimensión de los estudios has supuesto para mí un verdadero reto por la implicación que ha requerido y las numerosas dudas en el camino. El abundante corpus, la amplitud de las preguntas de investigación y mi disponibilidad han hecho que la tesis se hiciera esperar. Las limitaciones estarían relacionadas

fundamentalmente con la amplitud y las futuras líneas de investigación con la profundidad.

En cuanto a la amplitud, en el estudio uno hubiera sido interesante haber implicado a más colegios y especialmente hubiera sido enriquecedor el haber podido contar con la participación de las profesoras que tenían menos conciencia sobre la importancia de estos procesos y que no estuvieron probablemente interesadas en participar en el estudio. En el estudio dos la principal limitación ha sido haberme perdido el periodo de adaptación, también hubiera sido interesante incluir en el análisis las observaciones realizadas en la sesión de psicomotricidad.

En cuanto a la profundidad, la entrevista del estudio uno podría cerrarse y terminar haciéndose un cuestionario para aplicar masivamente y tener así datos cuantitativos sobre temas como la importancia, la toma de conciencia, el papel de las relaciones en la escuela y la forma de trabajarlo en el aula. En relación al estudio dos por su amplitud se podría ir centrando el estudio en diversos temas que han emergido como interesantes. En primer lugar, se podría intentar recoger el proceso de desarrollo emocional centrándose únicamente en uno o dos niños y siguiéndolos por el aula. En segundo lugar, cabría plantearse cuál es el mejor diseño para recoger el proceso de apropiación y los indicadores de habla privada. En tercer lugar, podría plantearse el uso de algún indicador sobre el estado emocional del profesor preguntando al comenzar y finalizar cada sesión cómo se siente. En cuarto lugar, creo sería interesante dar más participación en la investigación a las profesoras. En quinto lugar, creo que sería sugestivo analizar cómo influye el temperamento y la historia de vida de los profesores en su trabajo. En sexto lugar, podría resultar de ayuda exportar alguno de los estudios que se han hecho en los entornos familiares sobre las emociones al estudio de las aulas. En séptimo lugar, convendría plantearse las cuestiones de género al abordar estos temas. En definitiva, creo que esta descripción que yo he hecho de estas aulas pone sobre la mesa abundantes temas que habría que explorar.

Aparte de las futuras líneas de investigación, la continuación natural y coherente de esta tesis sería el preparar a partir de los vídeos, de los fragmentos de entrevista y de las descripciones de aula materiales didácticos que revirtieran este conocimiento en la formación de futuros docentes. Una edición muy resumida del enfoque, los principales resultados y las conclusiones podría ser también interesante como libro de lectura para las maestras en ejercicio, acercándoles así la perspectiva vygotskiana para la enseñanza

de las emociones y un modelo de buenas prácticas. Por último, y ya siendo muy pretenciosa, estaría en mi deseo formar un grupo de investigación-acción participativa en el que pudieran participar tanto maestras como investigadores en un intento de tender puentes entre la teoría y la práctica en pos de la mejora educativa.

REFERENCIAS

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
- Agulló, MJ., Filella, G., García, E., López, E. y Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Ahn, H.J. (2005a). Teachers' Discussions of Emotion in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*. 32 (4), 237-242.
- Ahn, H.J. (2005b). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, 175(1), 49-61.
- Ahn, H.J. y Stifter, C. (2006). Child Care Teachers' Response to Children's Emotional Expression. *Early Education & Development*, 17 (2), 253-270.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata: Madrid.
- Arnaiz, V. (1993). La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor. *Aula de innovación educativa*, 20, 75-80.
- Atencio, D. y Montero, I. (2009). Private speech and motivation. The role of language in a socio-cultural account of motivation. En A. Winsler, C. Fernyhough, e I. Montero (Eds.), *Private Speech, Executive Function, and the Development of and Self-Regulation* (pp. 201-223). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ashiabi, G. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.
- Aucouturier, B. (2009). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Aultman, L., Schutz, P., y Williams-Johnson, M. (2009). Educational Psychology Perspectives on Teachers' Emotions. En P. Schutz, M. Zembylas, *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives*, (pp.195-214). London: Sprinter.
- Bañarán, A. (2009). *La formación personal del educador*. Infancia, 113, 21-22.

- Berk, L., y Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC: NAEYC.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra, *¿Cómo educar las emociones?* (pp. 24-35). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu..
- Bisquerra, R. (2014). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez, J.C., García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid: Síntesis.
- Blunden, A. (2016). Translating Perezhivanie into English. *Mind Culture, and Activity*, 33(4), 274-283.
- Boix, C. (2007). *Educar para ser feliz. Una propuesta de educación emocional*. Barcelona: CEAC.
- Bruner, J. (1988). Prólogo a la edición española. En J. Palacios (Comp.) *Desarrollo cognitivo y educación*, (pp.9-10). Madrid: Ediciones Morata. (Original de 1987)
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme J.V., Maes, F. (2008) Classroom Problem Behavior and Teacher-Child Relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46 (4), 367–391.
- Bullough, R. (2009). Seeking Eudaimonia: The Emotions in Learning to Teach and to Mentor. En P. Schutz, M. Zembylas, *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp.33-54). London: Springer.
- Calkins, S.D. y Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-247). New York, NY: The Guilford Press.
- Callejas, E. (2014). *El papel de la escuela en el desarrollo de competencias emocionales: Un estudio de caso*. (Trabajo de Fin de Grado no publicado). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Casassus, J. (2008). Aprendizaje, Emociones y Clima de aula. *Revista de Pedagogía Crítica*, 7(6), 81-95.
- Chang, M. y Davis, H. (2009). Understanding the Role of Teacher Appraisals in Shaping the Dynamics of their Relationships with Students: Deconstructing Teachers' Judgments of Disruptive Behavior Students. En P. Schutz, y M. Zembylas,

- Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp.95-128). London: Springer.
- Clarà, M. (2016). The many Lives of the word *Perezhivanie*. *Mind Culture, and Activity*, 33(4), 339-342.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3ªed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cole, M. (2009). The perils of translation: A first step in reconsidering Vygotsky's theory of development in relation to formal education. *Mind, Culture, and Activity*, 16(4), 291-295.
- Curby, T.W., Brown, C.A., Bassett, H.H. y Denham, S. (2015). Associations Between Preschoolers' Social-Emotional Competence and Preliteracy Skills. *Infant and Child Development*, 24, 549-570.
- Day, C. y Quig, G. (2009). Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. En P. Schutz, M. Zembylas, *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp.15-32). Londres: Springer.
- De la Cueva, M (2013). *Promover las competencias emocionales en la Educación Infantil: lo que las profesoras dicen*. (Trabajo de Fin de Máster no publicado). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España:
- De la Cueva, M., Callejas, E. y Montero, I. (2014, Mayo). *Promoting Emotional Competence in Preschool Children, II. A Look on Teacher's practices*. San Francisco, CA, EEUU.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2013, Junio). *Promoting Emotional Competence in Preschool Children*. Chicago, IL, EEUU.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2014a) *Promover las competencias emocionales en la Educación Infantil: lo que las profesoras dicen*. En A. Acosta, J L. Megías y J. Lupiáñez (Eds), *Avances en el estudio de la motivación y de la emoción*, (pp. 84-90). Granada: Universidad de Granada.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2014b). Promoviendo las competencias emocionales en la escuela: la creación de la relación publicado en *Conference Proceedings CIMIE14 by AMIE* licenciado bajo Creative Commons. Descargado el 17 de Junio de 2017 de, <http://amieedu.org/actascimie14/?cat=20>
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2015). El desarrollo de las competencias emocionales en la educación infantil T.W. I: una mirada fenomenológica a la formación de las

- profesoras. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 93-98.
- Delor's, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO
- Denham, S. A. (2007). Dealing With Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 9(1), 1-48.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*. 40 (3), 137-143.
- Díaz, R.M., Neal C.J. y Amaya-Williams M. (1993). Orígenes sociales de la autorregulación. En L.C. Moll (Comp.) *Vygostky y la Educación. Conotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*, (pp. 153-186). Argentina: Grupo Aique Editor. (Traducido de *Vygostsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*, por M.Wald y E. Sinnot, 1990, New York, NY:Cambridge University Press)
- DiPardo, A y Potter, C. (2003). Beyond Cognition. En A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, S.M Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, (pp. 317-343). New York, NY: Cambridge University Press.
- Dorio, I., Massot, I. y Sabariego, M. (2004a). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 328- 366). Madrid: La Muralla.
- Dorio, I., Massot, I. y Sabariego, M. (2004b). Métodos de Investigación Cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa*, (pp. 293-328).Madrid: La Muralla.
- Ersay, E. (2007). *Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices* (Tesis). Descargado el 17 de Junio de 2017 de <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/7660>
- Escudero, J. (2009). La formación del profesorado de educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación* 350, 79-103.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8) 759-768.

- Fernández, M.L. (2013). *Enfoques del desarrollo emocional en educación: una perspectiva integradora*. (Trabajo de Fin de Grado). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, P. y Martín M.D. (2003.), *Emoción y Motivación. La adaptación humana, vol, I*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., Caballero, R., Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Avances sobre la investigación de competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 15-26.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research*. Londres: Sage.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gonzalez Rey, F. (2016). Vygostky's Concept of Perezhivanie in The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. *Mind Culture, and Activity*, 33(4), 305-314.
- Gross, J.J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2ª ed.) (pp. 3-22). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J. y Thompson, R.A. (2007). Emotion Regulation. Conceptual Foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: The Guilford Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher Education*, 14 (8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teacher's Perceptions of the Interactions with Students. *Teaching and teacher Education*, 16 (8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.

- Holodynski, M. (2013). The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20, 4-38.
- Hortigüela, D., Ausín, V., Abella, V. y Delgado, V. (2017). Percepción de docentes y estudiantes sobre el trabajo de la educación emocional en el aula. *Contextos Educativos*, 20, 27-41.
- Hunter, K., y Bech, B. (2003). *Affective empathy in children: measurement and correlates. Dissertation submitted to the School of Applied Psychology* (Tesis doctoral no publicada). Australia, Griffith University.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children. Building an emotional centered curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Holodynski, M. (2013). The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20, 4-38
- Ispa, J.M., Su-Rusell, C., Palermo, F. y Carlo, G. (2017). The Interplay of Maternal Sensitivity and Toddler Engagement of Mother in Predicting Self-Regulation. 425–435.
- Jennings, P.A. y Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. (Original de 2008).
- León, O. (2011). *Cómo redactar textos científicos en Psicología y Educación* (3ª ed.). La Coruña: Netbiblo.
- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativas* (4ªed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Ley Orgánica de Educación (BOE 106 de 4 de Mayo de 2006).
- López- Cassà E. (2003). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Práxis.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. (2012). Competencias emocionales en los currículos de formación inicial de los docentes. *Revista de Educación*. 357, 467-489.

- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: a critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(44), 353-366.
- Mahn, H. and John-Steiner, V. (2002). The Gift of Confidence: A Vygotskian View of Emotions. En G. Wells and G. Claxton (Eds), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*, (pp. 46-58). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, Emociones y Valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez-Sánchez, F., Fernández-Abascal, E.G., y Palmero, F. (2002). Teorías emocionales. En F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz. *Psicología de la Motivación y la Emoción*. (pp. 289-332). Madrid: McGraw-Hill.
- Mesquita, B. y Albert, D. (2007). The Cultural Regulation of Emotions. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: The Guilford Press.
- Mesquita, B., Leersnyder, J.D. y Albert, D. (2014). The cultural regulation of emotions. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2ª ed.) (pp. 284-302). New York, NY: Guilford Press.
- Mestre, J. y Guil, R. (2003). Inteligencia emocional. En E. Fernández-Abascal, P. Jiménez, y M. D. Martín (Eds.). *Emoción y Motivación. La adaptación humana, vol. I*. (pp.397-426). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Meyer, D. (2009). Entering the Emotional Practices of Teaching. En P. Schutz, M. Zembylas, *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives*, (pp.73-94).London: Springer.
- Meyer, J.D., Caruso, D.R., Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Molero, D., Pantoja-Vallejo, A., Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia Emocional Rasgo en la Formación Inicial del Profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 43-56.
- Moll, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. London: Routledge.
- Montero, I. y de Dios, M.J. (2006). Vygotski was right. An experimental approach to the relationship between private speech and task performance. *Estudios de Psicología*, 27, 175-189.J.J.

- Montroy, J.J., Bowles, R.P., Skibbe, L.E., McClelland, M.M. y Morrison, F.J. (2016). The Development of Self-Regulation Across Early Childhood. *Developmental Psychology*, Vol. 52, 11, 1744–1762.
- Morris, C. (2010). *Emotionally Competent Caregiving: Relations among Teacher-Child Interaction Patterns, Teacher's Beliefs about Emotions, and Children's Emotional competence*. Fairfax, VA: UMI dissertation publishing.
- Morris, C.A.S., Denham, S., Bassett, H.H. y Curby, T.W. (2013). Relations Among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education and Development*, 24, 979–999.
- Nathanson, L., Rivers, S.E., Flynn L.M., y Brackett, M.A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion review*, 8 (4), 1-6. Descargado el 17 de Junio de 2017 de <http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2016/09/Emotion-Review-2016-Nathanson-1754073916650495.pdf>
- Nowicki, S.J. (2007). *A Manual for the DANVA Tests*. Atlanta, GA: Dept. Psychol., Emory University.
- O'Connor, K.E. (2008). You choose to care: Teachers. Emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- Oplatka, I. (2009). Emotion Management and Display in Teaching: Some Ethical and Moral Considerations in the Era of Marketization and Commercialization. En P. Schutz, M. Zembylas, *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp.55-72). London: Springer.
- Páez, D. y Adrián. J.A. (1993). *Arte Lenguaje y Emoción*. Madrid: Fundamentos.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 34, 687-703.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2008). *Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.

- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de bournout e ilusión por el trabajo (engagament). *Revista de educación*, 359.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 400-420.
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Barcelona: Faros.
- Repetto, E., Pena, M. (2010). Las Competencias Emocionales como Factor de Calidad en la Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 83-95.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M., Filella, G., y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en Educación Infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.
- Rimm-Kaufmana, S.E., Earlyb, D.M., Cox, M.J., Sanlujac, G., Pianta, R.C., Bradley, R.H., Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Socially Applied Developmental Psychology*, 23, 451-470.
- Riquelme, E. (2013). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales. (Tesis Doctoral no publicada). Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Riquelme, E. y Montero, I. (2013). Improving Emotional Competence Through Mediated Reading: Short Term Effects of an Infantile Literature Program. *Mind, Culture, and Activity*, 22, 1-14.
- Roberts, R.D., Zeidner, M. y Matthews, G. (2008). *Emotional Intelligence Knows and Unknowns*. OUPUSA.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M.J., y Fernández-Berrocal, P. (2017). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 91-106.
- Russell, J.A. (2012). From a psychological constructionist perspective. En P. Zachar, R.D. Ellis (Eds). *Categorical versus Dimensional Models of Affect: A seminar*

- on the theories of Panksepp and Russell*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Ruvalcaba-Romero, N.A., Gallegos-Guajardo, J., y Fuerte, J.M. (2017). Competencias socioemocionales como predictora de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-90.
- Sala, J. y Abarca, M. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 5 (3).
- Sánchez, T., Montero, I. y Méndez, C. (2006). Private Speech and Strategies for Emotional Self-Regulation in Preschool-aged Children. En I. Montero (Ed.), *Current Research Trends in Private Speech. Proceedings of the First International Symposium on Self-Regulatory Functions of Language*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence: A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J.D.A Parker (Eds), (pp. 68-91). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Shields, A., y Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-916.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ªed.). Madrid: Morata.
- Sutton, R.E. y Weathley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
- Tappan, M.B. (1998). Sociocultural Psychology and Caring Pedagogy: Exploring Vygotsky's "Hidden Curriculum". *Educational Psychologist*, 33(1), 23-53.
- Thompson, R.A. (2014). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2ª ed.) (pp. 173-186). New York, NY: Guilford Press.
- Thompson, R.A. y Meyer, S. (2007). Socialization of emotion Regulation in the Family. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: The Guilford Press.

- Vadeboncoeur, J. (2017). *Vygotsky and the Promise of Public Education*. New York, NY: Peter Lang.
- Vadeboncoeur, J y Collie, R. (2013). Locating Social and Emotional Learning in Schooled Environments: A Vygotskian Perspective on Learning as Unified. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 201-225.
- Veraksa, N., Shiyan, O., Pramling, N. y Pramling-Samuelsson, I. (2016). Communication between teacher and child in early child education: Vygotskian theory and educational practice. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 221-243.
- Vivas de Chacón, M. (2004, Octubre). *Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores*. Comunicación presentada en la I Jornadas socio-profesionales de las titulaciones de educación. UNED, Madrid.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Vygotski, L.S. (1991). El significado histórico de la crisis en Psicología. En L. S. Vygotski *Obras escogidas I Problemas teóricos y metodológicos en Psicología*. Madrid: Visor (Original de 1927).
- Vygotski, L.S. (1993). Pensamiento y Lenguaje. En L. S. Vygotski *Obras escogidas II. Problemas de psicología general*. Madrid: Visor (Original de 1934).
- Vygotski, L. S. (1994). The problem of the environment. En R. van der Veer y J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338–354). Cambridge, MA: Blackwell. (Original de 1935).
- Vygotski, L.S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski *Obras escogidas III Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor (Original de 1960).
- Vygotski, L.S. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal (Original de 1933).
- Vygotski, L. S. (2006). *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós ibérica (Original de 1925).
- Vygotski, L.S. y Luria, A. (1994). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje (Original de 1930).

- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winsler, A., Fernyhough, C. y Montero, I. (Eds.) (2009). *Language, Private Speech, and the Development of Executive Function, and Self-Regulation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Yoon, J. (2002). Teacher Characteristics as Predictors of Teacher-Student Relationships: Stress, Negative Affect, and Self-Efficacy. *Social Behavior and personality*, 30(5), 485-494.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and teacher education*, 23, 355-367.
- Zinsser, K.M., Denham, S., Curby, T. W. y Shewack, E.A. (2015). “Practice What You Preach”: Teachers’ Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, 26, 899–919.

APÉNDICES

APÉNDICE 1. REUNIÓN DE PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN A LOS CENTROS

1. QUIENES SOMOS

Nacho Montero- Psicólogo, profesor en la UAM

Yo- Maestra. Psicopedagoga. Llevo trabajando 4 años en una Escuela Infantil de El Escorial. Master de Psicología de la Educación. He obtenido una beca del MEC por 4 años para desarrollar este proyecto de tesis.

2.-PROYECTO

El desarrollo socio-emocional de los niños y las competencias emocionales de sus profesoras. Una perspectiva émica y sociocultural.

Tenemos interés en invitaros a una primera parte del proyecto en la que queremos recoger el punto de vista y la experiencia de las maestras sobre estos procesos emocionales en el aula.

3.-CÓMO

Desde dentro. Sin juicio. No venimos a valorar si se hace bien o mal, sino abiertos a ver cómo lo hace cada una desde donde sabe y como puede.

Dando valor al conocimiento en la práctica, creemos que sois las que mejor sabéis cómo son estos procesos en las aulas y por eso queremos preguntaros.

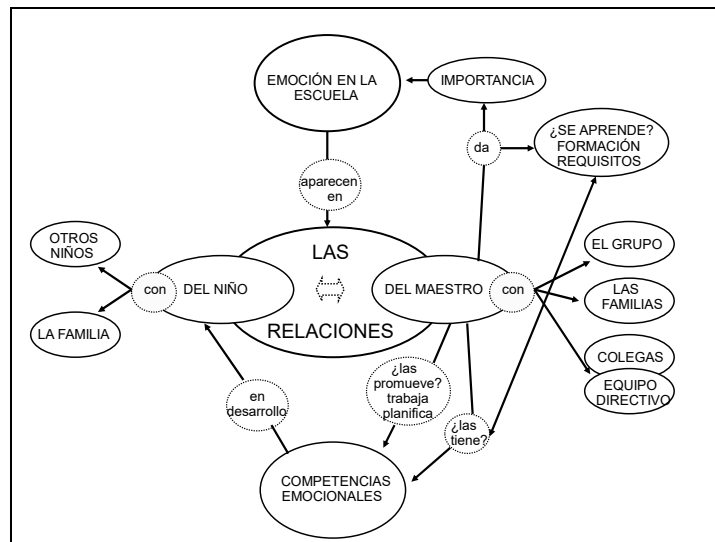
La idea sería hacer un calendario con las que queráis participar y venir a entrevistaros en la hora que mejor os venga-intentar hacerlo en el momento.

4.-DUDAS, PREGUNTAS, PROPUESTAS

Dejo mis datos de contacto a la coordinadora.

GRACIAS

**APÉNDICE 2. DEVOLUCIÓN A LAS PROFESORAS DEL CICLO DE
EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE EL ESTUDIO DE ENTREVISTAS**



IMPORTANCIA

QUE SE LE DA

- Los decretos poco o nada (3)
- Depende de los centros (2)
- "Depende del profe" (1)
- "Tarea pendiente" (1)

QUE LE DAIS

- "Es lo más importante" (6)
- "Las emociones están ahí lo ponga la ley o no" (1)
- Nos falta formación (3)
- Es difícil (1)



EMOCIONALMENTE COMPETENTE

- "Reconocer las propias emociones y saber de dónde te vienen" (2)
- "Saber gestionarlas" (2)
- Expresar las emociones (2)
- "Darte cuenta de que produces emociones en otros" (1)
- "Se aprende en la vida en el cole también" (2)



EL MAESTRO

EL MAESTRO EN EL AULA

- "Lo primero es estar contento" (2)
- "Pones en juego muchos afectos, mucha ilusión, no siempre se reconoce" (1)
- "A veces no me gusta lo que hago" (3)
- Como estás afecta (5)
- Mi experiencia como persona afecta (4)

EL AULA EL COLE PARA MI

- Desconectas (1)
- "Aquí me siento a gusto" (1)
- El aula es un lugar investido emocionalmente (1)

ME LO LLEVO A CASA

- "Llego a casa cansada" (2)
- "No desconecto" (3)
- "Intento poner ilusión y compromiso pero no dejarme la vida" (1)



RELACIÓN CON NIÑOS

- "Pensar que el niño es lo primero" (1)
- "La mirada, ver al niño de otra manera" (2)
- "Escucha" (3)
- Respeto (2)
- "Emocionarse" (2)
- "Individualizar" (3)
- Relación afectiva (4)
- "Contacto" (3)
- "Límites" (2)



RELACIÓN CON FAMILIAS

- "Colaborar" (2)
- Relación afectiva (3)
- Respeto
 - "Respetar" (2)
 - "Que ellas también respeten" (1)
- Confianza
 - "Que confíen en ti" (4)
 - "Confiar en ellas" (3)
- "Es una relación en la que el maestro es el profesional" (1)
- Apertura y disponibilidad
 - Participación en el aula (3)
 - Acogidas y despedidas entran al aula (3)
 - Tutorías y reuniones (4)
- "Ayudar a crear redes entre familias" (1)
- En la Ermita las familias tienen una expectativa concreta (2)



RELACIÓN CON COMPAÑERAS

- "Es importante estar bien y a gusto" (5)
- "Buen ambiente en el ciclo" (3)
- "Se va creando vínculo": comiendo, patio, reuniones... (2)
- "Fundamental la relación con la compañera de nivel" (2)
- "No hace falta ser amiga amiga" (2)
- Comunidad con mucho beso y mucho abrazo (1)
- "Compartir" (2)
- "Respeto" (1)
- Control (1)
- Profes nuevos dificultad (2)
- Conflictos (4)
- Las relaciones afectan (3)
- Formación (3)
- Las relaciones deberían ser (4)
- "Nos gustaría dedicar más tiempo" (3)



EQUIPO DIRECTIVO

- "Equipo Directivo puede ser cualquiera" (1)
- El ED tiene que saber
 - "que sepan trabajar con grupos" (2)
 - "tener habilidades sociales" (2)
 - "apoyar" (2)
- El ED afecta (3)
- "Es muy importante el papel del coordinador" (1)



LO TRABAJO

- Especialmente durante:
 - "Acogida" (3)
 - "En alternativa" (3)
 - "En las asambleas" (2)
 - "Es ganar tiempo" (1)
- Estrategias para regular conductas (4)
- Estrategias de resolución de conflictos (3)
- Enseñanza (3)
- Modelado (3)
- "Hacer con ellos cosas que gusten al maestro" (2)
- "Bailar" (1)
- Dificultad por número de niños y tiempos (3)

PLANIFICO

PLANIFICAS

- "Una parte me sale espontáneamente y luego planifico" (1)
- "Cuando surge la necesidad" (3)
- "En el cuaderno" (1)
- "Espacios y tiempos" (2)
- Motivación (1)

TODOS ALGUNOS

- "Hay niños con los que enganchas desde el primer momento y otros tienes que proponértelo como profesional" (2)
- "Hay niños que lo necesitan más" (5)
- "Sin olvidar a los otros" (2)



SE APRENDE

- Poca formación inicial (5)
- Experiencias en otros sitios (5)
- Práctica/experiencia (6)
- "De otros profes" (6)
- Orientadores (1)
- Cursos/libros(8)
- "Dando formación" (1)
- "De la vida" (3)
- "Trabajo con uno mismo" (3)
- "Para aprender hay que querer" (3)
- No hay tiempo (4)

DIFICULTADES

- "Es un trabajo de riesgo" (3)
- "Trabajamos muchos años puede haber malas rachas" (2)
- Si no estás bien
 - Posibilidad de tener alguien que te supla en un momento extremo (1)
 - Baja (2)
 - "Puedes necesitar terapia" (3)

REQUISITOS MAESTRO

- "El mejor con la mejor formación" (1)
- "Vocación"(6)
- "Si no estás bien no puedes estar con niños" (2)
- "Abierto" (2)
- "Que pueda darse compartir" (1)
- "Reflexivo" (1)
- "Con capacidad de adaptación" (1)
- "Inquieto que se siga formando" (1)



APÉNDICE 3. GUIÓN DE ENTREVISTA**PRIMER BORRADOR**

TEMA	SUBTEMAS
Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Somos • Eres... • Vamos a trabajar sobre desarrollo socio-afectivo de los niños y los procesos emocionales del profesorado • Queremos conocer tu punto de vista
Desarrollo socio-afectivo de los niños	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de las emociones para el desarrollo • ¿En qué consiste ser emocionalmente competente a esas edades? ¿En qué te fijas para saberlo? • Cómo las analizas individual/grupalmente • Siempre o en niños que llaman la atención • Cómo trabajas estos aspectos • Lo incluyes explícitamente en las programaciones • Qué crees que es importante a la hora de hacer a los niños más competentes emocionalmente
Procesos emocionales del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • En tu trabajo en el aula, con las familias y compañeros qué papel tienen tus emociones • Qué emociones afloran en tu trabajo, cómo las manejas • Cómo te muestras en la escuela, eres tú misma o tienes un perfil profesional • Hay alguna cuestión personal o situación que dificulte más tu trabajo, qué haces con ella (“yo soy así y los niños lo saben”)
Relación	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo afecta tu estado emocional al grupo • Crees que el perfil del profesor afecta a cómo se desenvuelve el grupo • Cómo te afectan a ti las emociones de niños, familias, compañeros • Cómo has aprendido a trabajar con las emociones, has recibido formación

GUIÓN DEFINITIVO

Temas	Subtemas	Posibles Preguntas
Presentación	Quienes somos Quien eres tú Nuestro objetivo general Tipo de entrevista, tiempo y estructura	Del gremio, venimos a intentar entender ¿Años de experiencia y formación? Desarrollo socio-afectivo de los niños y procesos emocionales en el profesorado ¿Cuánto tiempo tenemos? Es una entrevista abierta, vamos a hablar de...
Las emociones de los niños	Importancia de la emociones en la Escuela Importancia en la Etapa de Educación Infantil Influencia de la Escuela	¿Qué importancia tú a las emociones en esta etapa? ¿Qué importancia se le da? ¿Cómo las analizas? ¿De modo individual? ¿Grupal? ¿En todos? ¿En algunos? ¿Cómo trabajas los aspectos emocionales? ¿En qué momentos? ¿Los haces explícitos en la programación? ¿Te lo propones, los evalúas? ¿En qué consiste que un niño sea emocionalmente competente? ¿Qué hay que hacer para mejorar las competencias emocionales de los niños?
Procesos emocionales en el profesorado	Papel de tus emociones en tu trabajo: en el aula, con las familias y con tus compañeras. Emociones dentro/fuera del trabajo Características tuyas que faciliten/difículten emocionalmente tu trabajo en el aula	¿Qué emociones afloran en el aula? ¿Cómo las manejas cuando afloran? Emocionalmente ¿te muestras igual en la Escuela que afuera? ¿Las emociones de afuera te afectan al trabajo en el aula? ¿Cómo las gestionas? ¿Te llevas preocupaciones del cole a casa? ¿Afecta el perfil emocional del profe al desarrollo del grupo? ¿Cómo?
Interrelación	Emoción profe/emoción niños Emoción profe/emoción familias Emoción profe/emoción con las compañeras	¿Qué relación tienes con ellos? ¿Cómo se construye esta relación? ¿Cómo te afecta? ¿Cómo es tu relación con las familias? ¿Qué es importante en esta relación? ¿Cómo te afecta? ¿Cómo es la relación con las compañeras? ¿Qué es importante en esta relación? ¿Cómo te afecta?
Cierre	Aprendizaje Profesores en dificultad Resumir lo hablado y agradecer	¿Se puede aprender? ¿Cómo lo has aprendido? ¿Conoces a alguien que tenga dificultades con estos aspectos? ¿qué podríamos hacer para ayudarlo? ¿Alguna cosa que quieras añadir? Muchísimas gracias

APÉNDICE 4. PRUEBAS CUANTITATIVAS

Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-2 (DANVA 2)

Para la evaluación del reconocimiento facial de emociones en niños, utilicé el instrumento “Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy-2” (Nowicki, 2007) en la versión para niños. Este instrumento incluye una compilación de 24 imágenes de rostros de niños y niñas expresando emociones básicas. Esta prueba ha mostrado un buen ajuste para ser usado con estudiantes de diferentes edades, culturas, habilidades cognitivas, y ajuste psicológico (Nowicki, 2007).

El DANVA2 fue creado con el objetivo medir la habilidad para recibir información no verbal a través de la expresión facial y paralenguaje. El test se compone de cuatro subtests: Rostros Adultos 2, Rostros de Niños 2, Paralenguaje Adulto 2 y Paralenguaje de Niños 2. El sub test que utilicé fue el de reconocimiento de Rostros de niños 2.

Pedí a los niños que me acompañaran uno por uno al pasillo a ver unas fotos en el ordenador portátil dejando la puerta entornada para ofrecerles más seguridad y que siguieran bajo el cuidado de la maestra. Les permití elegir cuando querían hacer la prueba respetando los tiempos de juego de cada uno. Durante la prueba les pedía que miraran bien cada imagen (Figura 25) y dijeran cómo se sentía cada niño que aparecía en pantalla, indicándome la intensidad. Les explicaba las cuatro alternativas y hacíamos una imagen de prueba. Una vez comprendida la tarea proseguíamos hasta completar las veinticuatro imágenes. Si se atascaban se repetía la instrucción y si no respondían se pasaba a la siguiente. Reconocer la expresión suponía sumar un punto en la puntuación total. De esta manera las puntuaciones altas en la prueba suponían una mejor habilidad para el reconocimiento emocional.

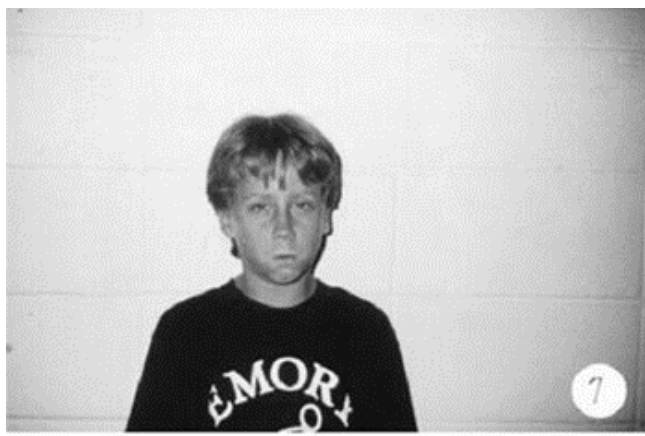


Ilustración 1. Ejemplo de una de las 24 imágenes del instrumento DANVA2

HOJA DE REGISTRO DANVA 2

COLEGIO:

GRUPO:

NOMBRE:

FECHA:

Imagen	ALEGRE	TRISTE	ENFADADO	ASUSTADO	mucho	poco
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						

Aciertos emoción+intensidad:

Aciertos emoción:

Aciertos intensidad:

Observaciones:

Emotion Regulation Checklist (ERC)

Como medida para la regulación utilicé una versión en español del “Emotion Regulation Checklist” (ERC; Shields y Cicchetti, 1997). Este es una lista de chequeo de 24 ítems, que incluye ítems positivos y negativos (ej. " Es propenso a tener explosiones de energía o euforia que son molestas o perturbadoras " y " Reacciona con emociones positivas (sonrisa, risa) a propuestas neutrales o amistosas de los adultos"), en una escala Likert de 4 puntos (1 = Casi nunca y 4 = Casi siempre). Los ítems de la lista de chequeo se han escrito de modo que " Casi siempre" podría indicar conductas positivas o negativas.

Esta lista de chequeo fue diseñada para evaluar labilidad afectiva, intensidad, valencia, flexibilidad, y apropiación situacional de la expresión emocional en niños. En la lista de chequeo ERC subyacen dos sub-escalas. Por un lado, la escala de labilidad emocional (13 ítems), que incluye ítems que indican una falta de flexibilidad, labilidad en el estado de ánimo, una desregulación en el afecto negativo. Por otro, la escala de Regulación emocional (11 ítems), esta escala evalúa procesos centrales para la regulación emocional adaptativa, tales como ecuanimidad y ajuste contextual en la expresión de la emoción negativa y positiva (Shields y Cicchetti, 1997). Usé la adaptación al español de Riquelme (2013). Pedí a las familias que completaran la lista cada curso, de la siguiente manera:

Estimadas familias

Nos ponemos en contacto con vosotros para pedir os vuestra colaboración completando estos dos cuestionarios.

Tanto el cuestionario de empatía como el de regulación pretenden recoger si habéis apreciado o no ciertas conductas en vuestros hijos. Si no se ha dado o no lo habéis visto marcad la opción 1 “casi nunca/nunca”.

Os pediría que intentarais entregarlos antes de Semana Santa para evitar que se extravíen y porque parece que el tercer trimestre va a estar cargado de salidas y actividades y así facilitamos a las profes la recogida de “papeles”.

¡Muchísimas gracias!

Un saludo

Mar

Teniendo en cuenta los ítems que requieren inversión calculé la puntuación para ambas sub-escalas. En la sub-escala de labilidad emocional las puntuaciones se movían entre 52 y 13 y una puntuación alta indicaba una mayor labilidad emocional. En la sub-escala de regulación las puntuaciones se movían entre 44 y 11 y una puntuación alta indicaba mayor regulación.

CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL

Nombre del niño/a:..... Fecha de nacimiento:.....
 Nombre de la persona que contesta el cuestionario.....Fecha:

Esta es una lista de enunciados que se refieren a los estados emocionales de los niños. Por favor, rodee en un círculo el número que mejor describe la frecuencia del comportamiento observado en el/la niño/a, de acuerdo con la siguiente valoración: 1 si el niño rara vez o nunca se comporta como en la descripción; 2 si el niño algunas veces se comporta como en la descripción; 3 si el niño a menudo se comporta como en la descripción; y 4 si el niño casi siempre se comporta como en la descripción.

Por favor, conteste a todos los ítems, si no puede decidirse, elija el que más se acerca a lo que Ud. Observa en el niño/a.

Este niño/a...	Rara vez/ nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
1. Es un niño alegre.	1	2	3	4
2. Presenta marcados cambios de humor (su estado emocional es difícil de anticipar porque su humor oscila rápidamente de positivo a negativo).	1	2	3	4
3. Responde positivamente (sonrisa, risa) a propuestas neutrales o amistosas de los adultos.	1	2	3	4
4. Tolera bien el cambio de una actividad a otra; no se pone nervioso, angustiado o abiertamente alterado cuando pasa de una actividad a otra.	1	2	3	4
5. Se recupera rápidamente de los disgustos (por ejemplo, no pone mala cara o se queda de mal humor, nervioso o triste después de acontecimientos desagradables).	1	2	3	4
6. Se frustra fácilmente.	1	2	3	4
7. Responde positivamente (sonrisa, risa) a propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros.	1	2	3	4
8. Es propenso a tener explosiones de enfado o rabietas.	1	2	3	4
9. Es capaz de aplazar la recompensa (por ejemplo, puede esperar por algo que le gusta)	1	2	3	4
10. Parece disfrutar cuando otros están disgustados (por ejemplo, se ríe cuando otra persona se hace daño o es castigada; parece que le divierte molestar a los demás).	1	2	3	4
11. Puede regular su emoción en situaciones que le activan o le estimulan (por ejemplo, no se deja llevar por la excitación en situaciones de juego muy acaloradas, o no se muestra abiertamente alterado en contextos de agitación.	1	2	3	4

12. Es llorón (o quejumbroso) con los adultos o anda siempre "pegado" a ellos.	1	2	3	4
13. Es propenso a tener explosiones de energía o euforia desmesuradas que son molestas o perturbadoras.	1	2	3	4
14. Responde enojado cuando los adultos le ponen límites.	1	2	3	4
15. Puede expresar cuando se siente triste, enojado o asustado.	1	2	3	4
16. Parece triste o apático (indiferente).	1	2	3	4
17. Se muestra demasiado eufórico cuando trata de involucrar a otros en el juego.	1	2	3	4
18. Muestra un afecto aplanado (su expresión es de vacío e inexpresiva; el niño parece emocionalmente ausente).	1	2	3	4
19. Responde negativamente a las propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros (por ejemplo, puede responder en un tono de enojo o se asusta).	1	2	3	4
20. Es impulsivo.	1	2	3	4
21. Es empático con otros (parece que logra captar lo que otros puedan sentir o experimentar). Muestra preocupación cuando otros están preocupados o angustiados.	1	2	3	4
22. Muestra euforia en situaciones inadecuadas.	1	2	3	4
23. Muestra emociones negativas adecuadas o esperables (rabia, miedo, frustración o angustia) cuando es agredido o molestado por sus compañeros.	1	2	3	4
24. Muestra emociones negativas (enfado, miedo, frustración) cuando trata de atraer o implicar a otros en el juego.	1	2	3	4

Muchas Gracias por su colaboración

Griffith Empathy Measure- Parent Report (GEM-PR)

Finalmente utilicé la versión en español del “Griffith Empathy Measure- Parent Report” (GEM-PR), para medir la empatía afectiva en niños (Hunter y Bech, 2003). El GEM-PR es un cuestionario tipo escala Likert de 23 ítems. Hunter y Bech (2003) describen el instrumento como una medida de empatía “diseñada para una investigación más compresiva de la empatía afectiva en los niños”. Está compuesto por una escala para recoger información de padres o profesores (Parent Report, GEM-PR), una escala de autoinforme (Self Report, GEM-SR), y una medición observacional de las respuestas de los niños al revisar personajes grabaciones (Video Observación, GEM-VO). En mi investigación usé el GEM-PR adaptado al español (Riquelme, 2013). En la adaptación las opciones de respuesta pasaron de nueve que tenía la original a cuatro, siendo de esta forma la puntuación máxima 92 y la mínima 23.

Pedí a los padres y/o madres que evaluaran las respuestas empáticas de sus hijos en una serie de proposiciones tales como “mi hijo se pone triste cuando otras personas alrededor de él o ella están tristes”. Para el análisis tuve en cuenta nuevamente los ítems cuya puntuación requería inversión. Una puntuación alta indicaría altos niveles de empatía.

Nombre del niño/a:GEM-PR-SPA

Completado por:

Por favor lea cada frase e indique el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo sobre la descripción de su Hijo/a.	Casi Nunca	Rara Vez	A Menudo	Casi Siempre
1. Mi hijo/a se pone triste si ve a otro niño que no encuentra con quien jugar.	1	2	3	4
2.- Mi hijo/a trata a los perros y gatos como si tuviesen sentimientos.	1	2	3	4
3. Mi Hijo/a reacciona mal cuando ve a alguien besándose o abrazándose en público	1	2	3	4
4. A mi hijo/a le afecta ver que otro/a lo pasa mal.	1	2	3	4
5. Mi hijo/a lo pasa mal cuando otros a su alrededor están tristes.	1	2	3	4
6. Mi hijo/a no entiende por qué hay gente que llora de alegría.	1	2	3	4
7. Mi hijo/a lo pasa mal cuando ve que castigan a otro niño por ser inquieto.	1	2	3	4
8. Mi hijo/a reacciona a los estados de ánimo de las personas que le rodean.	1	2	3	4
9. A mi hijo le afecta ver que otra persona lo está pasando mal.	1	2	3	4
10. A mi hijo/a le gusta mirar cuando se reparten regalos, aun cuando no le corresponda ninguno.	1	2	3	4
11. Ver a otro niño/a llorando hace que mi hijo/a llore o lo pase mal.	1	2	3	4
12. A mi hijo/a le afecta cuando ve a otro niño siendo lastimado.	1	2	3	4
13. Cuando estoy triste, mi hijo/a no se da cuenta.	1	2	3	4
14. Ver a otro niño/a reír hace que mi hijo se ría también.	1	2	3	4
15. Las películas o programas de televisión tristes, hacen que mi hijo se ponga triste.	1	2	3	4
16. Mi hijo/a se pone nervioso cuando otros alrededor están nerviosos.	1	2	3	4
17. Es difícil para mi hijo/a entender por qué alguien lo pasa mal.	1	2	3	4
18. A mi hijo/a le afecta ver a un animal lastimado.	1	2	3	4
19. Mi hijo/a se pone triste por personas que tienen problemas físicos (Ej., están en una silla de ruedas).	1	2	3	4
20. Mi hijo/a pocas veces entiende por qué la gente llora.	1	2	3	4
21. Mi hijo/a se comería la última galleta del paquete, aun sabiendo que alguien más la quiere.	1	2	3	4
22. Mi hijo/a se pone contento cuando otros están contentos.	1	2	3	4
23. Mi hijo/a continúa sintiéndose bien, aun cuando otros estén tristes.	1	2	3	4

APÉNDICE 5: REUNIÓN PARA INFORMAR A LAS FAMILIAS SOBRE EL PROYECTO.

Soy Mar

He venido a presentaros brevemente un proyecto que queremos desarrollar en el cole: El desarrollo socio-emocional de los niños y las competencias emocionales de sus profesoras. Una perspectiva émica y sociocultural.

1. QUIENES FORMAMOS EL PROYECTO

Nacho Montero- psicólogo, profesor en la UAM

S- Terminando psicología, interesada en la investigación y en la temática será nuestra colaboradora este año

Yo- Maestra. Prácticas aquí, Psicopedagoga. Llevo trabajando 4 años en una Escuela Infantil de El Escorial. Master de Psicología de la Educación. He obtenido una beca del MEC por 4 años para desarrollar este proyecto de tesis.

2.-OBJETIVOS

Relevancia creciente de las emociones en todo incluido en los procesos educativos.

Vamos a mirar dos aspectos:

☐ Desarrollo socioemocional en los niños de los 3-6: reconocimiento de emociones propias, de los otros, regulación emocional, relaciones interpersonales...

☐ Competencia de los docentes:

- Cómo gestionan las emociones de los niños, qué hacen para favorecer el desarrollo socioemocional
- Cómo gestionan las propias emociones.

3.-CÓMO

Seguimiento de un grupo de niños y sus profes 3 años, en dos coles

Lo que vamos a hacer es estar en el aula observar qué sucede siempre sin interferir y siendo en todo caso un recurso, participando.

Entrevistas a profes, sobre por qué hacen lo que hacen, reflexiones sobre las dinámicas de aula... En algunos casos puede ser interesante grabar momentos relevantes como asambleas para analizarlas conjuntamente

Os pediremos con un cuestionario información de cómo se comportan vuestros hijos en algunos aspectos.

Dos veces al año vamos preguntar individualmente a los niños sobre reconocimiento de emociones.

4.-AUTORIZACIÓN.

Agradecemos de antemano vuestra colaboración.

En todo caso los padres que no den el consentimiento sus hijos no participarán.

Deciros que esperamos poder hacer una devolución de conclusiones, de manera que el proyecto pueda tener una parte formativa.

GRACIAS.UN PLACER y nos seguiremos viendo.

APÉNDICE 6. CONSENTIMIENTO INFORMADO ALUMNOS



Nacho Montero, Profesor Titular
Mar de la Cueva, Personal Investigador en Formación
Departamento de Psicología Social y Metodología

Queridos padres, madres y tutores:

Somos dos investigadores de la Facultad de Psicología de la UAM que estamos realizando un proyecto de investigación denominado “Las competencias emocionales de los profesores y el desarrollo socio-afectivo de los niños en la Educación Infantil”.

Hemos solicitado permiso en el Colegio para llevar a cabo un estudio en las clases de 3 años. Como sabréis necesitamos contar con vuestra autorización expresa para poder llevarla a cabo y para utilizar la información en ella recogida preservando vuestros derechos y los de los niños y niñas.

El objetivo del estudio es investigar el desarrollo emocional a lo largo del segundo ciclo de Educación Infantil. Para ello se evaluarán algunas competencias emocionales (reconocimiento de emociones, capacidad de empatía y autorregulación emocional) mediante la aplicación de algunas tareas a lo largo de cada uno de los cursos. También se realizarán observaciones de las actividades que habitualmente realizan los niños y niñas dentro del aula. Ocasionalmente la observación se realizará mediante grabaciones en video. En ningún caso se interferirá en el trabajo educativo que llevan a cabo y los datos que se recojan serán totalmente confidenciales. El uso de las grabaciones será totalmente confidencial y solo para análisis de grupo. Si hubiera que utilizar algún fragmento para elaborar material didáctico o de otra índole se volvería a pedir permiso específico.

Para mostrar vuestro consentimiento debéis entregar firmado el trozo inferior de esta carta. Si necesitáis alguna aclaración gustosamente os la daremos. Aprovechamos para enviaros un cordial saludo,

Fdo:

Ignacio Montero

Mar de la Cueva

D/D^a.....padre, madre, tutor/a (subraye lo que proceda) del niño/a.....

AUTORIZO su participación en la investigación denominada “Las competencias emocionales de los profesores y el desarrollo socio-afectivo de los niños en Educación Infantil” y que, por tanto, pueda ser observado/a y grabado/a durante sus actividades dentro del aula.

Firmado:.....

(Fecha:)

APÉNDICE 7. MEMO SOBRE QUÉ OBSERVAR CUADERNO DE CAMPO

Cuestiones a recoger en el cuaderno de campo (Creado el 18 de febrero de 2014)

- 1) Cuestiones estables (se infieren del día a día del cuaderno de campo)
 - a) Relación que se establece con los niños, soporte emocional
 - i) Relaciones cálidas entre niños y maestras +- Cercanía, afecto/distancia, desprendimiento
 - (1) Sonríen, sorprenden, disfrutan (placer)
 - (2) A la altura, tocan,
 - (3) Se interesan...(conocen la vida privada) (diferencias en edad y contexto)
 - ii) +- Sensibilidad, responsividad, sintonía- Las profes reconocen emociones y responden reconociendo, confortando (se contagian, amplifican, reflejan las emociones)
 - iii) +-Respetuosas, no juicio(aceptación), confianza/ intrusivas, sobrecontroladoras
 - iv) +-Pacientes/irritables
 - b) Estar de la maestra:,
 - i) emoción de base, negatividad, entusiasmo ...
 - ii) días y momentos estresantes
 - c) Grupo
 - i) Se promueve el preocuparse y ayudar a otros
 - ii) Relaciones entre iguales (tipo, frecuencia, dinámica general de relación)
 - iii) Influencia de las profes en el sociograma
 - iv) Nivel de conflictos, tono de la clase
 - v) Niños termómetro (introvertidos/extrovertidos)
 - vi) Que hacen para regularse entre ellos, nivel de autonomía (cesión de control profe)
 - d) Se permite la expresión directa de sentimientos (Se respetan las diferencias de carácter)
 - i) Positivos
 - ii) Negativos
 - e) Estructura

- i) Espacios y Materiales
 - (1) Estructuración-el espacio habla de lo que se puede hacer
 - (2) accesibilidad-autonomía
 - ii) Tiempos
 - (1) rutina-predecible
 - (2) autonomía, autorregulación
 - (3) estrés
 - (4) esperas
 - iii) Normas
 - iv) Propuestas actividades: cosas que animen a hablar, pintar y jugar en torno a aspectos emocionalmente relevantes
 - v) Actividades afectos (específicas)
- 2) Situaciones críticas en las que las cuestiones emocionales están en juego
- a) Individuales
 - i) Saludo de por la mañana y conversaciones personales
 - ii) Respuestas y reflejos de las expresiones emocionales de los niños (positivas y negativas)
 - iii) Resolución de conflictos entre niños
 - iv) Enfrentamiento a exigencias (respeto de normas de cómo se está en clase, tareas, peticiones del profesor)
 - b) Colectivas
 - i) Conversaciones de cosas que han pasado en clase o en casa
 - ii) Resolución de conflictos
 - iii) Exigencias (estarse quieto, respetar turno...)
 - iv) Cuentos o emociones en torno a materiales que se presentan
 - v) Estrategias de regulación: danzas, juegos, canciones

APÉNDICE 8. ENTREVISTA FINAL A LAS MAESTRAS

TEMA	SUBTEMAS	POSIBLES PREGUNTAS
EVOLUCIÓN 3/4/5	Necesidades	¿Cuáles dirías que son sus necesidades afectivas habituales en cada curso? ¿Cómo las cubren?
	Vínculo	¿Cómo va evolucionando la relación contigo? ¿Cómo te sientes tú con ellos a lo largo de los años?
	Regulación	¿Cómo va cambiando tu papel a la hora de regularlos en cada curso?
	La estructura	¿Qué cambias en los espacios y tiempos para responder a sus necesidades? ¿Cambios en la acogida? ¿Cambios en la asamblea? ¿En el almuerzo?
	Cohesión	¿Cuál es la evolución del grupo en cuanto a amistades?
	Niños termómetro	¿Cómo es la evolución de los niños más extrovertidos, disruptivos...? ¿Y de los niños más retraídos? ¿Qué has hecho?
	La maestra	¿Cómo te sientes tú a lo largo de los tres años?
	Apropiación	¿Notas que acaban pareciéndose a ti en algún sentido con el tiempo? ¿Expresiones, formas de hacer, orden?
CULTURA DEL COLE	Descripción	¿Qué es lo aceptado en este cole en torno al papel de las emociones en el aprendizaje y el desarrollo?
	Nivel de consenso	¿Lo comparte toda la comunidad? ¿Las compañeras, el equipo directivo, las familias...? ¿Cómo afecta el discurso general en el día a día?
	Organización	¿Estáis organizadas para dejar espacios y tiempos para la introspección? ¿Para estar disponibles para mediar?
	Producciones	¿Qué importancia se le da? ¿Sientes presión para que los niños produzcan más? ¿Te sientes cómoda con el ritmo?
COMPETENCIAS EMOCIONALES (Después de 2 años pensando en esto...)	Definición	¿Qué sería para ti las competencias emocionales?
	Claves	¿Cuáles son las tus claves para ayudar a desarrollarlas en los alumnos?
	Propia	¿Cómo se manifiestan tus competencias emocionales en el aula? ¿Cuestiones de tu propia competencia que facilitan o dificultan tu trabajo?
ENFOQUE EDUCATIVO POSITIVO	Bienestar alegría niños	¿Están alegres? ¿Qué importancia le das a que los niños estén alegres y bien clase? ¿Para qué sirve?
	Bienestar maestra	¿Cómo estás tú en el aula? ¿Frecuencia de emociones positivas y negativas? ¿Qué haces con ellas? ¿Qué consecuencias tiene?

**APÉNDICE 9. DEVOLUCION DEL PROCESO QUE ESTAMOS SIGUIENDO EN
EL ESTUDIO DOS AL CICLO DE PROFESORAS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

DEVOLUCIÓN CICLO

**CEIP La Ermita
Junio 2013**

VAMOS A HABLAR DE:

1. ¿Por qué atender las emociones en la escuela?
2. Enfoques del desarrollo emocional en educación
3. Qué discursos hay en los coles al respecto (descripción de 3 casos)
4. Qué estamos haciendo en La Ermita: clases de 4 años
5. Charlemos

**¿POR QUÉ ATENDER LAS EMOCIONES
EN LA ESCUELA?**

Ruptura entre emoción y razón no es tal → Desarrollo emocional papel importante en desarrollo cognitivo: creatividad, más participativos, optimismo.

Desarrollo emocional de los niños influido por las emociones de los maestros y padres (predictores de la autorregulación posterior): identificar emociones, conocer las reglas de los sentimientos...

¿Qué es educar? ¿Desarrollo integral?

Políticas educativas incluyen el desarrollo de la dimensión emocional entre sus objetivos.

ENFOQUES DEL DESARROLLO EMOCIONAL EN EDUCACIÓN

Inteligencia emocional:

Institución educativa SEK → 20 lecciones de 20'.

Temas: identificar sentimientos, aprender a trabajar de forma cooperativa, aprender a escuchar.

Estructura: reunión (círculo), agenda (qué haremos), cuerpo de la lección (explicar un concepto), evaluación y cierre (se les anima a reflexionar sobre la "lección aprendida").

Olvidan la parte interactiva del proceso de desarrollo emocional, enseñanza acontextualizada, dificulta la transferencia de los aprendizajes.

Desarrollo emocional:

Qué atender en el aula, compartir entre profesionales.

Aprendizaje como proceso externo que no participa activamente en el desarrollo del niño.

Enfoque sociocultural:

Valor central a las interacciones sociales.

Importancia contexto natural.

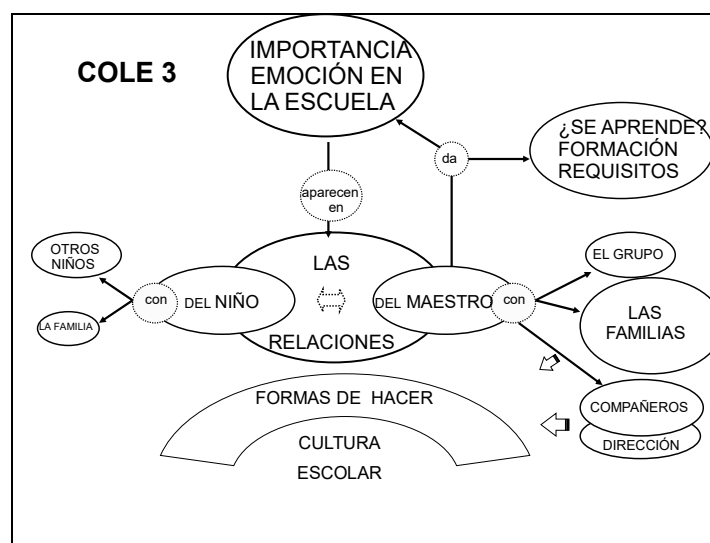
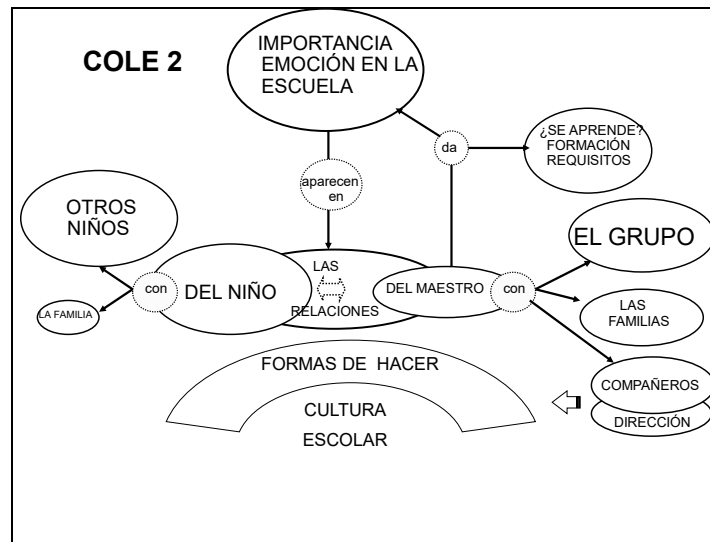
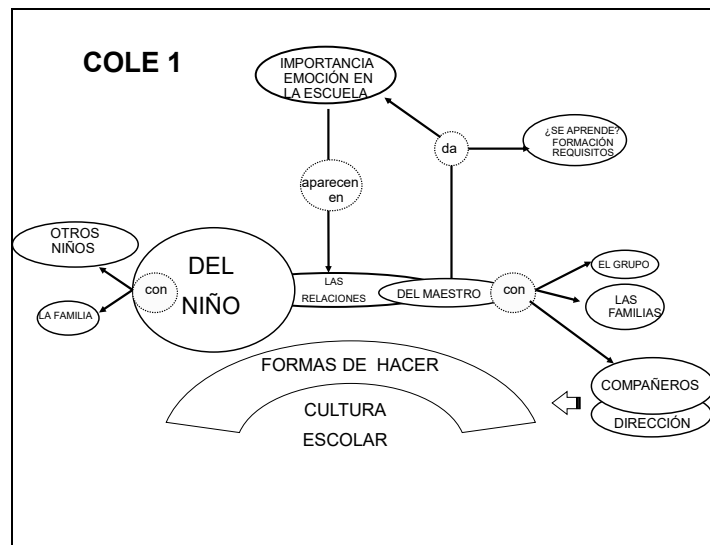
Adultos e iguales mediadores → son importantes los signos (al comienzo las expresiones emocionales, luego el lenguaje).

Adulto andamia, ofrece apoyo, colabora para dar forma

Ejemplo: dinámica cojín//Carmen Rabia 7,20

QUÉ DISCURSOS HAY EN LOS COLES AL RESPECTO

- Del nivel macro al micro
- Culturas escolares
- Estabilidad, comunicación y consenso en los ciclos
- Metodologías y organizaciones que facilitan
- Formas de hacer
- Riesgo de simplificación



¿Qué encontramos?

- Se le da importancia
- Cada cole está en su momento y su proceso
- El foco se pone en distintos puntos
- Diferente nivel de conciencia del papel del maestro
- Distinta prioridad

QUE ESTAMOS HACIENDO EN LA ERMITA: CLASES DE 4 AÑOS

- Describir e ilustrar no descubrimos nada
- Intentamos ver cómo se relacionan, que les sirve, qué resulta difícil
- Ponemos especial atención a cuestiones que a ellas les parecen importantes: mirada, vínculo... (video Carmen abrazo // acogida María)
- Ver estrategias que usan las profes
 - Modelado
 - Reacciones contingentes
 - Enseñanza

Vemos que

- Hay una forma de trabajar que facilita
- Dedicar energía a las relaciones
- El hacer de las profes
 - Les ofrece un reflejo que les permite construir un determinado autoconcepto (video María trabajo)
 - Les ofrece oportunidades de autorregulación
 - Cuida la motivación
 - Trabaja la empatía (video María tristeza)
 - Entrena habilidades sociales (Video Carmen Juego de Roles)

APÉNDICE 10. INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS EN EL TRANCURSO DEL PROYECTO: REUNIONES E INFORMES

Párrafo para las familias en el informe de evaluación de los del segundo trimestre del 2012/13

Informe del proyecto de investigación ¿Qué hemos hecho este trimestre?

Durante este trimestre hemos procurado formar parte de la dinámica normal de las aulas estando disponibles tanto para niños como para maestras en las actividades habituales del día. Hemos estado haciendo observaciones en los momentos de acogida, juego libre y asamblea prestando atención a las relaciones entre los niños y niñas, y de las maestras con ellos y con sus familias. Hemos registrado el discurso que hay en el aula (lo que se dice) en torno a las emociones e intentado detectar y analizar situaciones claves en las que los niños y niñas ponen en juego su competencia emocional o en las que las maestras intervienen para ayudarles a regular sus emociones. Estamos actualmente midiendo reconocimiento emocional en los niños y niñas presentándoles unas imágenes de caras que expresan diferentes emociones y preguntándoles cómo están, esta medida la tomaremos varias veces durante el proyecto para ver cómo evoluciona. Paralelamente os hemos pedido u os vamos a pedir próximamente que respondáis a un cuestionario que nos da información sobre empatía en estas edades (agradecemos de antemano vuestra colaboración). Por último, hemos hecho entrevistas a las maestras para que nos expliquen la importancia que creen que tienen estas cuestiones y cómo creen que están presentes en la dinámica del aula. Para el próximo trimestre continuaremos con todo ello e intentaremos grabar alguna situación colectiva como puede ser la asamblea para analizarla desde el punto de vista de las emociones.

Un saludo

El equipo de investigación

Párrafo para las familias en el informe de evaluación de los del tercer trimestre del 2012/13

Informe del proyecto de investigación ¿Qué hemos hecho este trimestre?

Durante este trimestre hemos continuado haciendo observaciones en los momentos de acogida, juego libre y asamblea prestando atención a las relaciones entre los niños y niñas, y de las maestras con ellos y con sus familias. Hemos estado registrado el discurso que hay en el aula (lo que se dice) en torno a las emociones e intentado grabar y analizar situaciones claves en las que los niños y niñas ponen en juego su competencia emocional o en las que las maestras intervienen para ayudarles a regular sus emociones dentro de los momentos de juego libre y asamblea.

Paralelamente hemos estado recogiendo datos en torno a la regulación emocional a través de un cuestionario que habéis rellenado tanto las familias como las profesoras. ¡Muchas gracias por vuestra colaboración!

El próximo curso continuaremos en la misma línea viendo como progresan estos procesos de manera natural en el aula y cómo evoluciona el reconocimiento emocional, la empatía y la regulación de emociones ya con 4 años.

¡Que disfrutéis el verano! Un saludo

El equipo de investigación

Reunión primer trimestre 4 Años. Curso 2012/13

Durante este curso continuaremos con el Proyecto de Investigación

El desarrollo socio-emocional de los niños y las competencias emocionales de sus profesoras

Para este año, de momento el equipo estará formado por Nacho y Mar

Seguiremos trabajando en torno a cómo se produce el desarrollo socioemocional de los 3 a los 6 años (reconocimiento de emociones propias, de los otros, regulación emocional, relaciones interpersonales) y a la competencia emocional de sus maestras (cómo gestionan las emociones de los niños, qué hacen para favorecer el desarrollo socioemocional y cómo gestionan las propias emociones)

Continuaremos por tanto con las observaciones de aula, retomaremos algunas situaciones con las profesoras para reflexionar (para ello grabaremos algunos momentos de juego libre y asamblea), volveremos a preguntar a los niños para ver qué emociones reconocen ahora que

tienen un año más y os pediremos de nuevo colaboración para responder los cuestionarios de empatía y regulación emocional pensando ya en vuestros hijos de 4 años.

¡Encantados de seguir trabajando juntos y gracias por vuestra colaboración!

Reunión último trimestre 4 años. Curso 2012/13

Estamos intentando describir las cuestiones emocionales que se dan en la escuela. NO DESCUBRIMOS NADA

LAS COMPETENCIAS DE LAS PROFES:

Por un lado las profes tienen que relacionarse con padres, profesores y niños. Ellas necesitan de esta competencia emocional, y necesitan gestionar sus propias emociones y relaciones. Ellas nos cuentan cómo lo hacen y nosotros en el día a día observamos cómo se desenvuelve esto y lo que supone.

Luego en el día a día las profes hacen cosas para vincularse con los niños: una forma de escuchar, de mirar, respetar y de tratar a los niños con determinación. Una relación necesaria que se establece con todos (Video acogida)

A su vez son modelos, los niños ven cómo se relacionan con mayores y pequeños, como se regulan (video regalo para S), qué emocionalidad de base tienen...

Por otro lado su forma de hacer puede ayudar a la competencia emocional de los niños, tiene mucho que ver con quienes son y su forma de entender la educación

LAS COMPETENCIAS DE LOS NIÑOS

Qué estamos haciendo: intentando ilustrar qué y cómo se dan estos procesos a través de grabaciones en video, descripciones en el cuaderno de campo

Que nos encontramos:

ORGANIZACIÓN ESPACIO TEMPORAL:

La propia forma de trabajar respondiendo más o menos a las necesidades de los niños supone un facilitador o una barrera: acogida en el aula, juego libre mientras dura la acogida, el tener espacios delimitados que hablen de que se hace en ellos (rincones), el tener espacios propios "yo", hora y duración de la asamblea, propuestas de trabajo que permitan diferentes intereses y niveles...

EL HACER DE LAS PROFES

Les ofrecen un reflejo que les permite construir un determinado autoconcepto (video valorando el trabajo) actividades que hablen de ellos y quienes son: mi caja, protagonista, cumpleaños...

Les ofrecen oportunidades de autorregulación: juego libre por rincones, mediación, van haciendo cesión de control (video turnos parchis)

Cuidan la motivación, proponiendo retos ajustados, que tengan que ver con sus intereses, que fomenten la autonomía que vayan sintiéndose más capaces

Trabajando la empatía, les ayudan a ponerse en el lugar de otro, en situaciones grupales como las asambleas (video tengo un problema) e individuales cuando median, ayudan a poner palabras a cómo se sienten...

Entrenan habilidades sociales, saludar, despedirse, pedir perdón, defenderse, pedir cosas,... hacen roll play, retoman que ha pasado y qué podían haber hecho... hablan de conceptos como la amistad... (Video amigos aunque se sienten separados)

CAMBIOS EN 4

- Mayor autorregulación, los niños tienen más capacidad dedican mucho tiempo a esto, y las profes cada vez menos, está pasando de ser más externa a irse internalizando (ambientes tranquilos en las clases)
- Más seguridad: niños que empiezan a jugar a otras cosas, a relacionarse con otros...
- Mayor capacidad de poner palabras a cómo se sienten y de hablarlo con otros
- Amistades claras (las profes han ayudado a flexibilizar algunas relaciones). Los amigos son muy importantes, dedican mucha energía a ello
- Aumento de habilidades sociales: iniciar juegos, proponer cosas, pedir cosas, establecer turnos,

OTROS ASPECTOS QUE NOS INTERESAN

- Además nosotros estamos interesados en qué estrategias usan los niños de diferentes edades para regularse, cómo las ponen en práctica...
- El papel que tiene el lenguaje en que esta regulación pase de inter a intra

POR DÓNDE VAMOS A SEGUIR EL CURSO QUE VIENE

Continuaremos☺

Reunión padres primer trimestre 5 años. Curso 2013/14

Bienvenida, especialmente a las familias nuevas

Representarme y presentar a Nacho

Durante este curso continuaremos con el Proyecto de Investigación

Las competencias emocionales de sus profesoras y El desarrollo socio-emocional de los niños

PROFES (cómo gestionan las emociones de los niños, qué hacen para favorecer el desarrollo socioemocional y cómo gestionan las propias emociones)

NIÑOS(reconocimiento de emociones propias, de los otros, regulación emocional, relaciones interpersonales)

Observaciones, entrevistas, cuestionarios

Longitudinal 3 años

Otro cole

Disculpad final de curso pasado-trabajo en torno a entrevistas a profesoras, sobre la importancia que le dan a las emociones y cómo las trabajan

Para este curso, de momento el equipo estará formado por Nacho y Mar

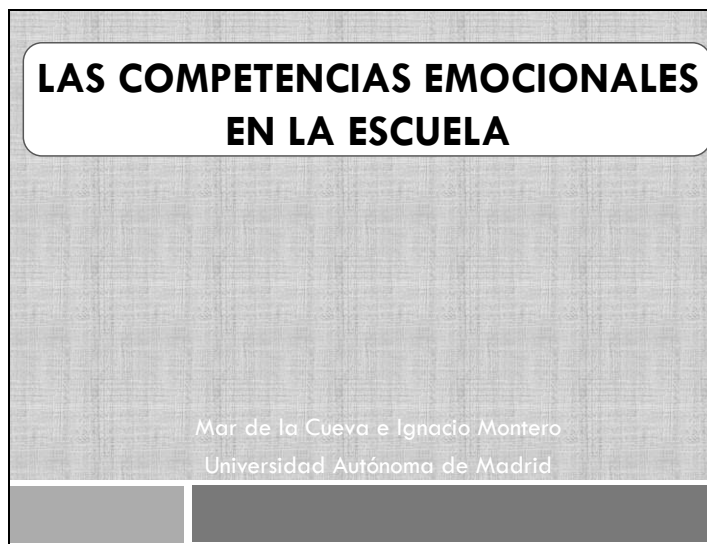
Seguiremos trabajando en torno a

- Cómo se produce el desarrollo socioemocional de los 3 a los 6 años: autorregulación, seguridad, relaciones sociales
- Cómo las maestras modelan, reaccionan, enseñan y como crean un clima...
- Estamos cada vez más interesados en estas interacciones de los niños con las maestras como elemento clave para su desarrollo socioemocional

Continuaremos por tanto con las observaciones de aula, las conversaciones con las profesoras, y más adelante volveremos a preguntaros a través de cuestionarios sobre empatía y regulación emocional y a medir reconocimiento emocional

¡Encantados de seguir trabajando juntos y FELIZ CURSO Y gracias por vuestra colaboración!

APÉNDICE 11. PRESENTACIÓN FINAL A LAS FAMILIAS



INDICE	
1.	Conocimiento sobre emociones
2.	Perspectiva socioconstructivista
3.	Discursos compartidos en el ciclo
4.	¿Qué hacen las maestras?
5.	Estrategia de socialización
6.	Evolución de los niños
7.	Conclusiones

1. Conocimiento sobre emociones: trabajo emocional	
Profesoras	<ul style="list-style-type: none"> • “Yo, para mí es la base, es lo fundamental, lo que más me inquieta, lo que más me preocupa y en lo que más trabajo” • “Es un trabajo un poco de riesgo en ese sentido, es decir, que hay mucha carga emocional... O sea que tú también te haces cargo de muchas cosas ¿no?”
Investigadores	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza es un intenso trabajo emocional (Chang y Davis, 2009)

1. Conocimiento sobre emociones: repercusiones

Profesoras

- "Si un niño no está a gusto, tranquilo, contento es que no puede aprender, es que no se puede centrar en nada"
- "Intento esto, ¿no? Crear espacios de calma, de bienestar, donde permita que cada uno pueda desarrollarse"

Investigadores

- Ocuparse de las emociones de los alumnos tiene **repercusiones en el aprendizaje, en el bienestar y en la convivencia** (Day y Quig, 2009)

1. Conocimiento sobre emociones: maestro en el centro

Profesoras

- "El estado de ánimo nuestro, de las maestras, les influye totalmente, que a veces tenemos un mal día y queremos que no se note, pero ellos lo notan"
- "Planifico tiempos y espacios para esto y claro la satisfacción de ver que funciona cuando ves que es un grupo cohesionado..."

Investigadores

- **El profesor como elemento clave:** su competencia emocional es fundamental para:
 - el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en el alumno.
 - para la gestión de sus propias emociones. (Extremera y Fernández Berrocal, 2004)

1. Conocimiento sobre emociones: la escuela es una red de relaciones

Profesoras

- "Primero la escucha, familias que necesitan que alguien les escuche. Entonces, el que ellos vean que hay una disponibilidad y apertura por parte de la maestra.
- Entonces compartimos mucho, aunque cada una estemos metidas en nuestra clase compartimos, estamos juntas en el patio, estamos comiendo, estamos siempre hablando de los niños, vamos que creamos un vínculo muy fuerte y es importante estar bien y a gusto

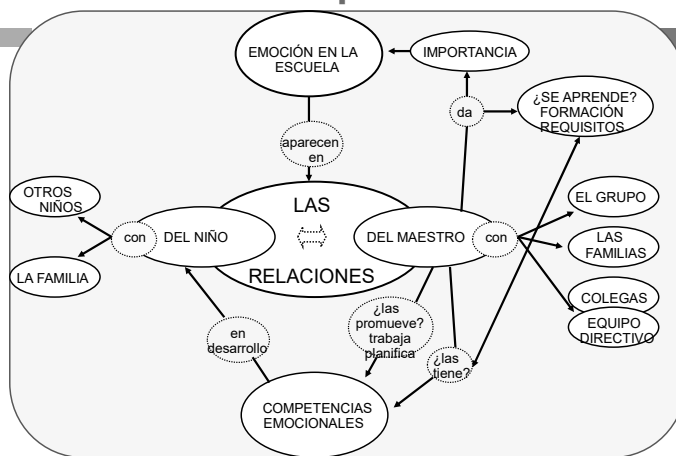
Investigadores

- Las escuelas son una complicada **red de relaciones** que necesitan estar en armonía para funcionar eficazmente (Marchesi, 2007).

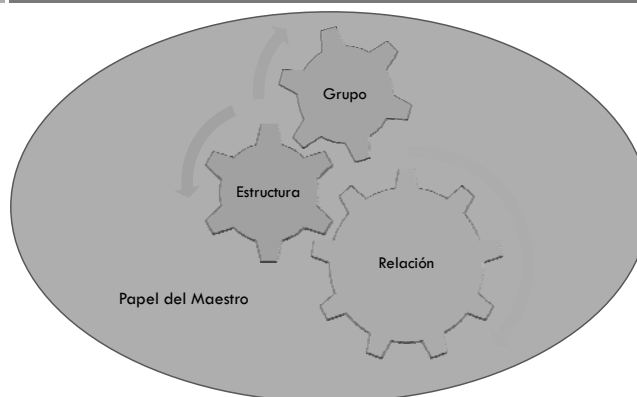
2. Perspectiva socioconstructivista

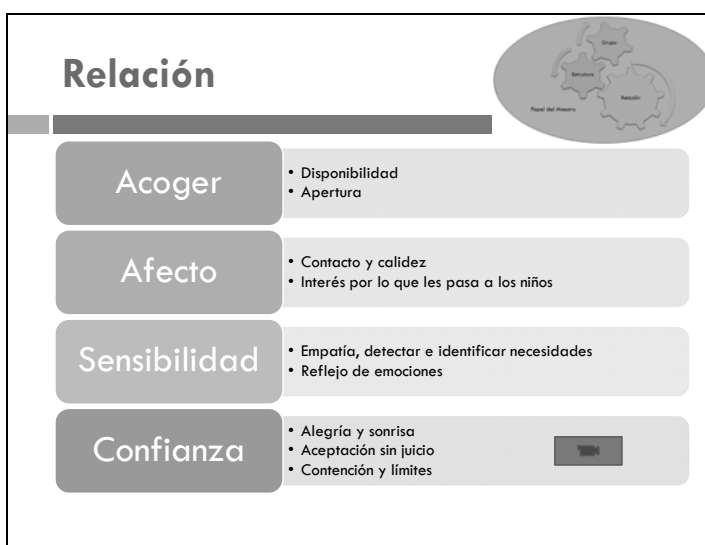
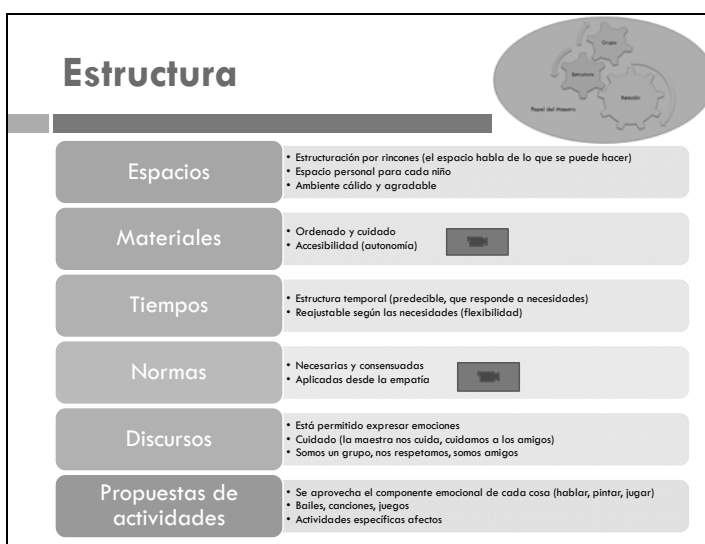
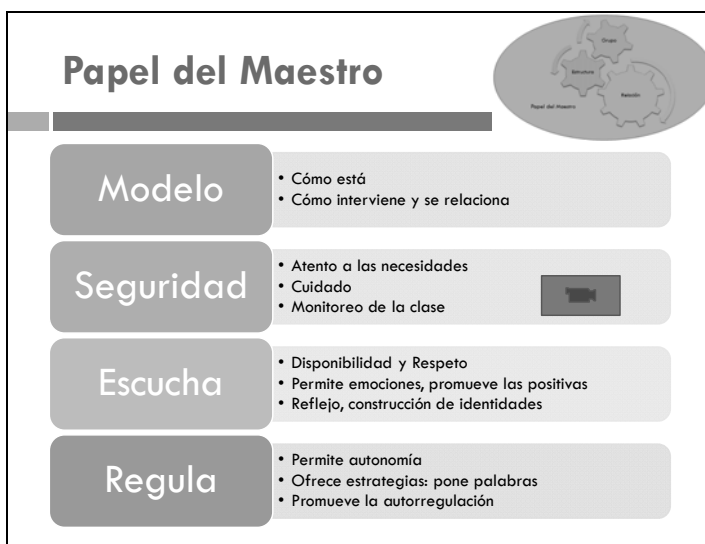
- El desarrollo es un proceso que se construye a partir de una historia biológica y una historia cultural
- En la Escuela confluyen de forma sistemática ambas historias: curriculum, profesores, familias y compañeros

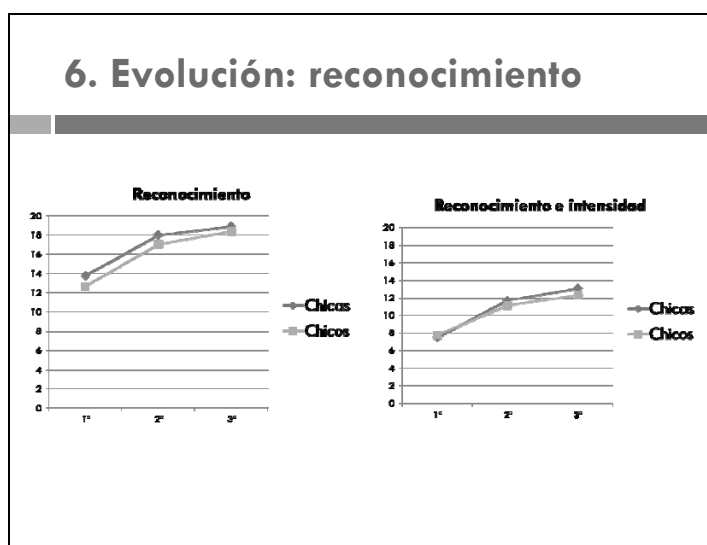
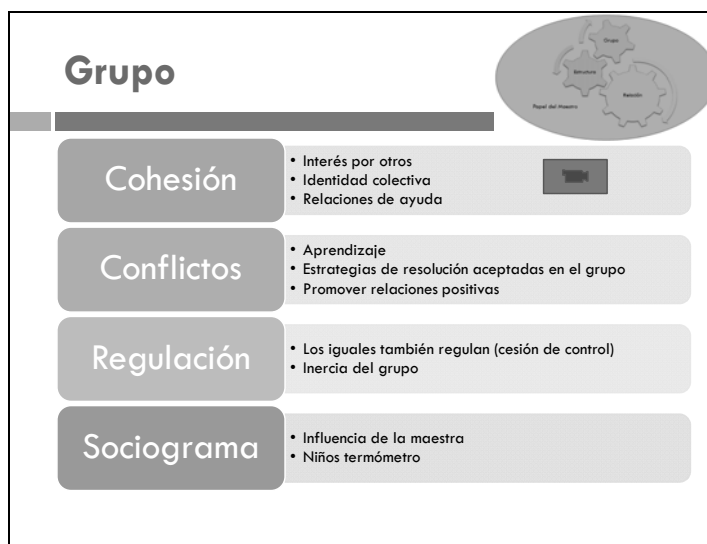
3. Discursos compartidos



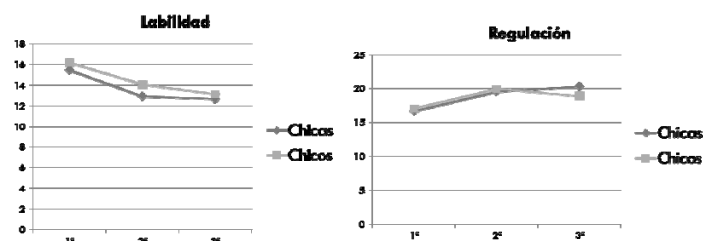
4. QUÉ HACEN LAS MAESTRAS EN EL AULA



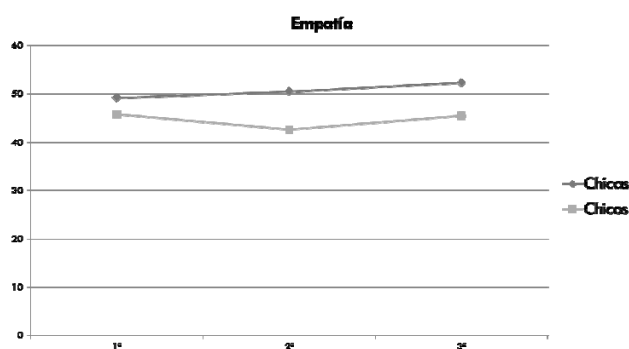




6. Evolución: labilidad y regulación



6. Evolución: empatía



7. Conclusiones

- Hay un **discurso compartido** en el ciclo en el que las emociones aparecen como un **elemento clave** en los procesos educativos.
- Encontramos **coherencia** entre los discursos y las prácticas.
- **Supone gran capacidad y esfuerzo** por parte de las maestras (una parte es su mochila, y otra todo el trabajo consciente de reflexión y creación de tiempos y espacios)

7. Conclusiones

- Se traduce en **estrategias de socialización similares** pero personales
- **Las estrategias que usan las profesoras** colaboran en el desarrollo de competencias emocionales
- Las medidas de competencias emocionales muestran **un progreso en las competencias** que nos es constante a lo largo de los cursos y con diferencias en cuanto al género
- SE HACE NECESARIO RECONOCER Y VISIBILIZAR ESTOS PROCESOS

